أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

إعداد

مها شفيق كايد شاكر

بإشراف

الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية
تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية العلوم التربوية والنفسية
جامعة عمان العربية
2011

تفويض الجامعة

أنا الطالبة مها شفيق كايد شاكر ، أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها .

الاسم : مها شفيق شاكر

التوقيع : مها شفيق شاكر

التاريخ : ٣/٧/٢٠١١م

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها " أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن "
وأجيزت بتاريخ :

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور ناصر المخزومي	رئيساً	
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	عضواً ومشرفاً	٢٠١١/٥/٢٨
الأستاذ الدكتور سمير استيتية	عضواً	
الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي	عضواً	

الشكر والتقدير

الحمد لله ذي الجلال والإكرام الملك العلاّم، بسط لخلقه أسباب المعرفة ، وهيّأ لهم سبل النجاة بالعلم والدرس ، والصلاة والسلام على سيّد الخلق وإمام العلماء ،سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه الأخيار .

لا يسعني وأنا على أعتاب إنهاء هذا العمل المتواضع إلا أن أحمد الله حمد عبد معترف بأن الله خصني بأستاذي الفاضل الدكتور عبد الرحمن الهاشمي الذي غمرني بلطفه وسعة صدره وصبره على زلاتي وهفواتي وقد كان أباً حانياً ومرشداً موقداً للعطاء والدافعية ، اللهم احفظ نبراسه منيراً في منازل الأخيار وطلائع العلماء ، جزاه الله عني خير الجزاء .

و أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أعمدة العلم ومنارات الهداية ، الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة ، الأستاذ الدكتور ناصر المخزومي والأستاذ الدكتور سمير استيتية والأستاذة الدكتورة نايفة قطامي على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة .

ولا يفوتني أن أشكر كل من ساندني في هذا العمل العلمي، ومن معلمين ومعلمات، أمدوني بالنصح والإرشاد والرأي السّديد ، وأخصّ بالذكر الدكتور خالد العملة، وزميلي الأستاذ ماهر النابلسي ، وصديقتي المعلمة سمية النجادا، لما بذلوه من جهد ومثابرة لإنجاح هذا العمل، كما أقدم عظيم امتناني للأساتذة أعضاء لجنة التحكيم لما قدموه من ملاحظات أثرت الأطروحة وزادت من دقتها وفاعليتها .

الإهداء

إلى **أبي** الذي تفانى في تعليمي و لم يتوان عن تقديم المساعدة ، أدعو له بطيب الحياة وهناء العيش

وإلى **أمي** التي سهرت معي وكانت مدرستي الأولى ، اللهم ارحمها كما ربتني صغيرة

وإلى أخويّ (**ماهر وشهاب**) اللذين قدما لي كلّ الدعم المعنوي ، أسأل الله أن يبقيهما في حياتي سنداً وذخراً

وإلى من سبقت خطواته خطواتي في هذا الدرب الطويل زوجي (**إبراهيم عدوان**)، حفظه الله وأدامه نوراً يهدي طريقي

أهدي لكم هذا العمل

الباحثة
مها شفيق كايد شاكر

المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

إعداد
مها شفيق كايد شاكر
إشراف
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب االقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية)؟
2- هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟
3- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب االقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
4- هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية)؟
5- هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى الجنس(ذكور ، إناث) ؟
6- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

ولتحقيق أغراض الدراسة اختارت الباحثة قصديا مدرستي فيلادلفيا الوطنية ومدارس القمة ، واختارت ست شعب من الصف العاشر الأساسي عشوائيا، ثلاث شعب من الذكور وثلاث شعب من الإناث، ثم وزعت الشعب الست عشوائيا على ثلاث مجموعات على النحو الآتي: المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية،وتكونت من شعبتين: واحدة من الذكور، والأخرى من الإناث ،والمجموعة التجريبية الثانية: التي تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة، وتكونت من شعبتين أيضا،واحدة من الذكور، والأخرى من الإناث ، والمجموعة الثالثة وهي الجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية ، وتكونت من شعبتين أيضا: واحدة من الذكور، والأخرى من الإناث.

وأعدت الباحثة اختباراً تكون من عدد من النصوص القرائية ، صمم لقياس مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي في المستويات الحرفي والاستنتاجي والناقد وتمت صياغة الأسئلة للاختبار بصورتها النهائية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل ، بديل واحد هو الإجابة الصحيحة، وتكون من(30) فقرة بصورته النهائية .

واعتمدت الباحثة مقياس الدافعية الذي أعدته عوض (2004) لقياس دافعية التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ويتألف المقياس من(42) فقره خماسية التدريج باستخدام أسلوب ليكرت (Likert Technique) .

وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب ، أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعتين التجريبيتين تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والطريقة الاعتيادية).

2- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية لصالح المجموعتين التجريبيتين .

4- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) في تنمية الدافعية .

The Effect of the Original and Developed Robinson Strategies on the Development of the Reading Comprehension Skills and the Students' Motivation in the Upper Basic stage in Jordan

Prepared by

Maha Shafeq Shaker

Supervised by

Prof. Abd- Alrahman Al-Hashimy

Abstract

This study aimed at investigating the effect of the original and developed Robinson strategies on the development of the reading comprehension skills and the students' motivation in the upper basic stage in Jordan.

The study attempted to answer the following questions:

1. Is there a difference in the development of the reading comprehension skills among upper basis stage students attributes to the original and developed Robinson strategies and the traditional way?
2. Is there a difference in the development of the reading comprehension skills with the upper basis stage students attributes to the gender?
3. Is there an interaction between the gender and the original and developed Robinson strategies and the traditional way in development of the reading comprehension skills in the upper basic stage?

4.Is there a difference in the motivation development among students of the upper basic stage attributes to the original and developed Robinson strategies and the traditional way?

5. Is there a difference in the motivation development among students of the upper basic stage attributes to the gender?

6. Is there an interaction between the gender variable and the original and developed Robinson strategies and the traditional way in the motivation development in the upper basic stage?

To achieve the aims of the study, the researcher chose purposefully two schools, the Philadelphia National and Al-Qemma schools. Six sections were selected from the tenth basic grade, three of which were females and the other three were males. Those sections were distributed randomly to three groups as follows: the first experimental group, taught using the original Robinson strategy. This group consisted of two sections: one for females and the other for males. The second group was taught using the developed Robinson strategy, and it consisted of two sections: one for females and the second for males. The third group who was the control group, taught the traditional way, and it consisted of two sections one for females and the other for males.

The researcher made a test comprising some texts designed to measure the students' level in the reading comprehension skills: on literal, deduction and critical levels. The questions of the test were designed as multiple choice items in with four choices, one of them was the right answer. The test consisted of 30 items in its final copy.

The researcher depended on the motivation scale which was designed by Awad (2004) to measure motivation achievement in the upper basic stage, and it consisted of 42 items using (Likart Technique).

By using means, standard deviations, and applying covariance analyses, the results were the following:

1. There is a statistically significant difference between the means of the groups of the study in answering the reading comprehension test.
2. There is no statistically significant difference interaction between gender and the original and developed Robinson strategies and the traditional way in developing reading comprehension skills.
3. There is a statistically significant difference between the means of the groups of the study in answering the motivation development measurement.
4. There is no statistically significant difference in the interaction between gender and the original and developed Robinson strategies and the traditional way in the motivation development.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

تعد القراءة من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي ينطلق منها الفرد ليتزود بالمعرفة ، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني ، وتبادل الأفكار وهي أساس فعال لإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع ، ومن ثم كان الانطلاق والانسياب في اللغة تعبيرا عن الأفكار من أهم الأهداف التي تسعى إليها المدرسة ، وكان إتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسؤوليات المدرسة.

وتعد القراءة نوعاً من أنواع النشاط اللغوي ، ووسيلة من وسائل التواصل مع الآخرين وبوساطتها يشبع الفرد حاجاته ويغني خبراته ، وتعد عملية القراءة عملية نفسية لغوية يبني القارئ فيها معنى بتفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه (Goodman ,1994) أي أن عملية القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها ، فلم تعد القراءة عملية فك رموز ؛ لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فبالقراءة ينمو الإنسان وتتهذب انفعالاته ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير و تعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (عمار، 2002) .

ويشكل الاستيعاب أساس عملية القراءة ، فقراءة بلا استيعاب ، لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، وهذا الاستيعاب القرائي لا يحدث فجأة ؛ لأنه ليس عملية سهلة ميسورة تتوقف عند التعرف إلى الرموز المكتوبة والنطق بها ، إنما هي عملية معقدة تسير في مستويات متباينة وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية (جاد ، 2003) . ويرى حبيب الله (1997) أن على القارئ أن يطور لنفسه مهارات الاستيعاب حتى يفهم ما يقرأ ، وهذه المهارات يمكن إجمالها في إدراك المعاني المقروءة ، وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والإفادة منها .

وبما أن الغرض الأساس لعملية القراءة ، هو تمكين القارئ من استيعاب النصوص القرائية ، ونمو القدرات العقلية ، ركزت اتجاهات التدريس الحديثة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء ، لأن تطور أية أمة مقترن بما يقرأ أبناؤها ، وكيف يفهمون ما يقرؤون (السيد ،1988) . وقد سئل فولتير عمن سيقود العالم فأجاب: الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون (الهاشمي ، 2005) .

ويأتي الاستيعاب القرائي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية ، لما يمثله من أهمية في التواصل ، وفهم المقروء ، ومن هذا المنطلق لم يعد الاستيعاب مجرد معرفة الحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة ، بل أصبح ينظر إليه كنشاط ذهني ذي أبعاد متعددة ، ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها (ديشين ،1991).

أما أندر (Andre ,1991) فيرى أن الاستيعاب القرائي يأتي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية والنفسية ، لما يمثله من أهمية في التواصل اللغوي وفهم الرسالة اللغوية بين الكاتب والقارئ ، ولما ينطوي عليه الاستيعاب من أسس نفسية تتعلق بالإدراك والتذكر والاستدعاء .

وقد عُرف الاستيعاب القرائي أكثر من تعريف ، فعرفه أندرسون (Anderson, 1985,23) أنه "عملية عقلية تفاعلية بين توقعات القارئ ، وبين معلومات النص ، وأنه عند استيعاب النص تتم استثارة المعرفة المختزنة لدى القارئ في أطر منظمة للمساعدة في معالجة المعلومات الجديدة المتمثلة في أفكار النص " .

أما أندرو (Andrew,2002,64) فيجد أنه "القدرة على تنظيم المعرفة السابقة وتفاعلها مع المعلومات الواردة في النص لاستنباط المعنى الذي أراده الكاتب ".

وعرفه فولتانو(Vellution,2003) بأنه " قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة ".

ويرى مقداي والتل (1999,32) بأنه "محصلة لما يستوعب القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى الخلفية السابقة " ، ويعرفه (مدكور ، 2007) " أنه القدرة على التوصل إلى المعنى بإعادة تنظيم المعرفة السابقة ؛ لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الجديدة في النص " .

في حين يرى كندي (Kennedy,1981,102) أن الاستيعاب القرائي "عملية تفكير يصبح القارئ بها واعيا للفكرة، ويفهمها بناء على خبرته ومعارفه السابقة ، ويفسرها بناء على حاجاته وأغراضه ، وبوساطة عملية التفكير هذه يختار القارئ ما يريد من النص من حقائق ومعلومات ومعارف ، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب ،ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات والمعارف بالمعلومات والمعارف السابقة لديه ، ثم يحكم على مدى فائدتها من تحقيق أهدافه وتلبية حاجاته ".

ويلاحظ مما تقدم أن الاستيعاب عملية عقلية عليا ، ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام ، ونجاح عملية الاستيعاب يعتمد على الخبرة السابقة التي يحملها القارئ ، وإلا ستكون عملية الاستيعاب قاصرة ولن تحقق الغاية المنشودة ، فتصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز .

وتمر عملية القراءة واستيعاب المقروء بعدة مراحل ، فعندما ينظر القارئ إلى المادة المكتوبة ، فإن الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرموز على العين ، ثم تحمل أعصاب العين الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في الدماغ ، فإذا أثار رسم الكلمة أو الجملة أو التعبير الذي وصل إلى منطقة الإبصار المعنى المألوف لدى القارئ من قبل إلى منطقة الإبصار ، فإن القارئ يفهم المعنى ، ويمكن أن يكون القارئ ذا قدرة نقدية ، فعندئذ يقوم بالتحليل والتفسير لما يقرأ زيادة على الفهم الدقيق ، وإذا أفاد القارئ من المقروء استجاب له وتمثله وضمه إلى رصيده اللغوي وأصبح جزءا من معارفه العقلية (جمل وصديق والراميني ،2006).

ويرى استيتية (2002) أنه في أثناء عملية القراءة والاستيعاب ، تتم مجموعة من العمليات العقلية التي يؤازر بعضها بعضا في تزامن دقيق ، وتتابع متكامل متواصل ، وتسمى هذه العمليات بمجموعها التفكير القرائي وأهم هذه العمليات:

أولا : التصور ، وفيها يبدأ القارئ بتصور صلة هذه المعاني بالواقع ، أي أنه يعيد بناء واقعها في ذهنه.

ثانيا : التمييز ، أن يقوم القارئ بتمييز المعاني المختلفة للكلمة ، وهنا يتم التفريق بين معنى ومعنى للكلمة الواحدة

ثالثا : الخيال ، والخيال علاقات مفترضة ينسج القارئ أطرافها ، ويصل هذه الأطراف بالأبعاد الدلالية التي تحتملها الكلمات .

وقد نظر شيرل وماريا (Cheryl, Giancarla & Maria,1997) إلى عملية الاستيعاب بأنها عملية تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز اللغوية المكتوبة ، وبعد عملية الفهم السطحي للمعاني ، يحاول القارئ التوصل إلى المعاني التي قصدها الكاتب ، واستخلاص الأفكار الرئيسة ، ويسمى مستوى ما بين السطور ، والمستوى الآخر يسمى ما وراء السطور، فإن القارئ يستخلص به تعميمات وأفكارا جديدة .

وقسم أندرسون (Anderson,1985) عملية الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مراحل :

أولا: مرحلة الاستقبال الحسي ، وفيها تحول الرموز والإشارات إلى ما يمثلها في اللفظ .

ثانيا : مرحلة الإبانة ،عن المعنى وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معان في الذاكرة .

ثالثا : مرحلة التوظيف ، وترتبط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بتلك المعاني والمعلومات الموجودة في الذاكرة .

والاستيعاب القرائي عملية مركبة و معقدة ؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، حظيت دراسة الاستيعاب القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربين فحددوا مهاراته،

ومستوياته، وأنماطه ، وأجروا التجارب التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته ، فقد صنفت عبد الحميد (2002) مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات ، الأول : مهارات الاستيعاب الأساسية للقراءة وتشمل، تحديد دلالة الكلمة والأفكار العامة والجزئية وقراءة الأشكال والجداول والرسوم .

الثاني : مهارات الاستيعاب الاستنتاجي أو الضمني وتشمل ، استنتاج المعاني الضمنية والكلمات غير المألوفة والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة .

الثالث : مهارات الاستيعاب الناقد ، وتشمل ، التمييز بين الرأي والحقيقة وتحديد موقف القارئ من المقروء وتقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب .

وقام الناقة وحافظ (2002) بتقسيم مستويات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات هي: مستوى الاستيعاب المباشر ، ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهما مباشرا كما ورد ذكرها في النص ، ومستوى الاستيعاب الاستنتاجي ويقصد به التقاط المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار ، ومستوى الاستيعاب النقدي ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ، ودلاليا و وظيفيا ، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ، ومستوى الاستيعاب التذوقي ، ويقصد به الاستيعاب القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس الكاتب ، ومستوى الاستيعاب الإبداعي ، حيث يتم ابتكار أفكار جديدة .

ويرى جيرالد وجورج ولورا (1987) أ ن الاستيعاب القرائي يصنف في ثلاثة مستويات ، المستوى الأول ، هو مستوى حصيل المعلومات : فالاستيعاب، بوصفه عملية تحصيل معلومات، يعني أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة، ولكي يقوم بذلك عليه أن يعرف معنى كل كلمة، وأن يدرك الحقائق التي تحملها، وأن يعرف مؤشرات العلاقات؛ أي معرفة دلالة الحروف داخل الجملة مثل حروف الجر التي تدل على العلاقة الزمانية والمكانية، والتنبؤ القائم على السياق: وهو معرفة القارئ بالقواعد النحوية التي تؤهله لمعرفة ما سيقال، ومن المهارات لهذا المستوى معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة.والمستوى الثاني ، مستوى التأمل والفحص: فالقارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن أن يفكر في المعلومات، ويكتشف مضامينها، ويستنتج المعاني البعيدة؛ ليكون قادرا على فهم المغزى وأهمية العلاقات المختلفة القائمة على الخبرات الماضية.ثم المستوى الثالث ، مستوى التقييم: ويتضمن مستوى التقييم مهارات: الحكم على صدق المحتوى، والحكم على لغة المؤلف، وتحديد وجهة نظر الكاتب.

ومع التسليم بجهد العلماء في تصنيف الاستيعاب القرائي سواء أكان في إطار المستويات أم كان في إطار الأنماط ، فإنه لا يمكن أن تعزل هذه المستويات أو الأنماط عن

بعضها ، أو أن تعطى أفضلية لمهارة على مهارة أو لمستوى على مستوى آخر؛ لأن كل المهارات مترابطة فيما بينها، وقد تم تقسيم مهارات الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة إلى ثلاثة مستويات ، المستوى الأول هو المستوى الحرفي والثاني هو المستوى الإستنتاجي ، أما الثالث فهو المستوى الناقد.

وترتبط بهذه المهارات العقلية المتعلقة بالاستيعاب مهارات أخرى تسمى مهارات التعلم، التي يستعملها المتعلم للوصول إلى الاستيعاب ، وعلى المعلم أن يدرب طلبته على توظيف هذه المهارات باستخدام استراتيجيات هدفها تحويل القراءة إلى عملية هادفة تعمق الاستيعاب ، وتثير التفكير (حبيب الله ، 2000) .

و الاستيعاب القرائي سلسلة متصلة من المهارات لا انفصال بينها ، فعلى المعلم أن ينظر إلى مهارات القراءة أنها متصلة وليست منفصلة ، فالقراءة مجموعة من العمليات المعقدة ، تتضمن عددا من المهارات المرتبطة التي يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها ، وبهذا فإنه يجب أن تنمى كتنظيم مركب ، يتكون من أنماط ذات مستويات عقلية عليا ونشاط يحتوي على جميع أنماط التفكير والحكم والتحليل وحل المشكلات (فهمي ،2003) .

ومن العوامل التي تؤثر في الاستيعاب القرائي كما يراها بيمل و شوتن(Bimmel & Schooten , 2004) أن النص المقروء قد يكون سببا في فشل عملية الاستيعاب، وان الطلبة يخفقون في استيعاب النصوص القرائية بسبب إهمال بعض الأمور التي تتعلق بالبناء الخارجي للنص ، مثل : عدم استخدام علامات الترقيم في النص ، ونقص العناية بصياغة المقدمة العامة للنص ، وعدم العناية بتقسيم النص إلى فقرات منطقية ، وعدم العناية الكافية من المؤلف بالعناوين الرئيسة والفرعية ،التي تسهم في تجديد النشاط العقلي للقارئ ، وإهمال الكثير من النصوص لفقرة الخلاصة .

و تحتاج تنمية مهارات الاستيعاب إلى التدريب على ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة للقارئ ، مما يجعل فكره في نمو مستمر وخبراته في تفاعل دائم ، وكذلك فإن القراءة لتحصيل الأفكار الرئيسة سواء في الجملة أم الفقرة أم القصة يساعد القارئ على أن يلم بجوانب الموضوع ككل أو كعناصر أساسية لتحديد مسار قراءته ، وان القراءة تعين القارئ على التركيز منذ الوهلة الأولى ؛ كي يدرك التفاصيل ، يضاف إلى ذلك أن قراءة ما بين السطور تساعد على الدقة والبحث العميق عن المعنى(عبد الحميد ، 2002 ؛ شحاته ، 1992).

ويشير الأدب التربوي إلى أن معظم القراء يجهلون العمليات الفكرية التي يستخدمها الطلبة في أثناء القراءة، وأنهم لا يعرفون المشكلات التي تواجه الطلبة في القراءة ولا يعرفون إذا كان هناك استراتيجية معينة يتبعها الطلبة للتغلب على هذه المشكلات ، وقد أشار عبد الله

الضنحاني (2008) في دراسته إلى الطرق الضعيفة التي يتبعها المدرسون في تدريس القراءة والتي نتج عنها ظهور جيل جديد من الطلبة يعانون من صعوبات جمة في الاستيعاب القرائي، وأشار إلى أن صعوبات الاستيعاب التي ظهرت إذا لم تعالج ستحول دون تقدم الطالب ، وستتفاقم المشكلة في المراحل العليا ، مما سيؤثر في تحصيل الطلبة في المواد الدراسية كافة ، إذ إن الاستيعاب القرائي لا يقتصر تأثيره على مادة اللغة العربية فحسب ، وإنما ينسحب الضعف ليطال فروع الدراسة الأخرى .

وقد أخذت استراتيجيات القراءة في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها ، وأخذت دورا مركزيا في الدراسات العلمية عن أثرها في السلوك القرائي، وأثبتت أن الطلبة يمكن تدريسهم استراتيجيات قرائية ، وأنهم حققوا مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة وتنمية اتجاهات ايجابية نحو القراءة (Bell & Perfetti, 1994) .

وبالرغم من الأهمية الواضحة لعملية الاستيعاب القرائي ، ومحاولات الارتقاء به ، إلا أن المتتبع لواقع الاستيعاب القرائي في المدارس ، يلاحظ ضعفا واضحا لدى المتعلمين ، وأن المستوى الذي يتم تحقيقه ، لا يتجاوز المستوى الحرفي ، الأمر الذي يعكس نتائج سلبية على تقدير المعلم لذاته ، وإحساسه بالفشل ، مما يؤدي إلى تدني المخرجات التعليمية .

ومما يدل على الضعف عالمياً ، الدراسة التي قامت بها ديكسون وهاريس وميقرات وأونيل وسوانسون (Dixon, Harwis, Megrath, ONeill, & Swanson,1999) في ولاية شيكاغو ، مقاطعة إلينوي ، أوضحت أن هناك ضعفا واضحا لدى الطلبة دلت عليه تقارير المعلمين ، وانخفاض درجات اختبار الاستيعاب ، أداء الطلبة لأنفسهم التي بدت واضحة في الاستبانة التي وزعت لأغراض الدراسة .

وفي دراسة أجراها الحجاج (2000) أكّدت تواضع مستوى الاستيعاب القرائي ، وبخاصة القدرة على تحديد الفكرة الفرعية ، والتمييز بين الحقيقة والرأي ، والقدرة على التنبؤ بالنتائج ، وأكّدت هذا الضعف الدراسة التي أجراها الهزايمة بهدف تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، إذ كشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام في مستويات الاستيعاب المختلفة .

وقد أجرت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من الدراسات ، منها الدراسة التي أجريت عام 2001 ؛ لضبط نوعية التعليم على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي ، تمثل 150 مدرسة ، دلت النتائج على تدني مستوى الاستيعاب القرائي ، فقد وصلت النسبة إلى 37.5% من المعدل العام (وزارة التربية والتعليم ، 2000) .

ويرى المختصون أن عملية السيطرة على الاستيعاب تعد من عمليات ما وراء المعرفة وأن حل مشكلات القراءة يتطلب السيطرة التامة على عملية استيعاب المادة المقروءة،

لذا فان سيطرة الطلبة على الفهم وضبطه يعد من الضرورات التي تلزم لتقويم عمليات القراءة وتحديد المشكلات، وهي ضرورية أيضا لاختيار استراتيجيات لحل المشكلات (حبيب،2003).

إن تدني مستوى الاستيعاب القرائي عند الطلبة ، يظهر واضحاً في عجزهم عن استخراج الأفكار المتضمنة في النص القرائي ، والربط بينها وعمل ملخص لما يحتويه النص، وفي تدني استجابات الطلبة لاختبارات الاستيعاب القرائي ، وهذا الضعف ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي في المباحث الأخرى .

ولفقدان الدافعية نحو التعلم عند الطلبة أثره في إعاقة سير الحصص التعليمية، لاسيما في مثل حصص القراءة ، لذلك لابد من العمل على إثارتها وتنميتها أولاً ، حتى يكون الطالب قادراً على الاستجابة لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ، وقد اقترح كريك (Cerk,1988) عدداً من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة مثل : تطوير الدافعية لديهم ، ويأتي ذلك بمساعدتهم على أن يحددوا الغرض من القراءة، وتطوير قدرتهم على فهم المقررات القرائية بتدريبهم على المعجم والبحث عن الكلمات الصعبة أو الغريبة .

وتمثل الدافعية المنخفضة تجاه استيعاب النصوص أحد أبرز العوامل التي تعيق عملية الاستيعاب لدى القارئ ، إذ تشير الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات القرائية والاستيعاب القرائي (Aaroutse & Vanaleeuw,1988) و فقدان الدافعية يؤدي إلى نقص القراءة ، ونتيجة لذلك لا يطور مثل هؤلاء القرّاء مهارات فهم يمكن استخدامها في استيعاب النصوص القرائية ، ومثل هذا الفشل المتكرر في قراءة المادة واستيعابها ، يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات ، وهذا الشعور يخفض مستوى العمليات العقلية التي يقوم العقل بإجرائها حول النصوص ، مما ينعكس على حب القارئ للعمل القرائي الذي يقوم به (Kern,Kiningham & Vincent,2002) .

وإن إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم ، تعد من أصعب الأمور خاصة وأنها تمثّل مرحلة انتقالية من حصة سابقة إلى حصة لاحقة وكي يستطيع المعلم أن يحقق الأهداف التعليمية التي خطط لتحقيقها لابد من أن يعمل على استمرارية انتباه المتعلم للأنشطة والوسائل التي يقدمها المعلم ، ويشارك بها المتعلم ، لذلك لابد أن يخطط المعلم تخطيطاً جيداً لضمان استمرارية تفاعل الطلبة مع الأنشطة خلال الحصة (الهويدي، 2005).

ويعد مفهوم الدافعية (Motivation) من المفاهيم التي لاقت اختلافا في تحديدها ، فقد تعددت تعريفات الدوافع وتنوعت ؛ لأنها مفاهيم فرضية يستدل عليها من سلوك الكائن ، وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته وعليه فإن كل إنسان يكون على

وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية ديمبو (Dembo, 1994)، فالدافعية عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف معين هيب (Hebb, 1989).

و ينظر إلى الدافعية على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان ، فهناك سبب وراء كل سلوك ،وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى ، وهذا يعني أن التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل المواقف غير ممكن ، إذ لابد من معرفة شيء عن حالته الداخلية خاصة حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالموقف ، بالإضافة إلى ما يثور في نفسه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف (قطامي وعدس، 2002).

وهناك بعض الطلبة الذين يستجيبون على نحو سريع لأنواع كثيرة من المؤثرات ، وكثيراً ما يقول المعلمون عن هؤلاء أنهم يستجيبون من دون مراجعة ما يقولون ويبدؤون في الاستجابة قبل طرح الأسئلة عليهم ، ويرى كثير من المعلمين أن الطلبة المندفعين ينبغي أن يتوقفوا للتفكير ، وأن يأخذوا وقتا في التفكير في المشكلة وبدائلها (عبد الحميد، 1999).

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم بحسب مصدر استثارتها : هما الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية :

" الدافعية الخارجية " : هي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران ، فقد يُقبِل المتعلم على التعلم سعياً وراء كسب إعجاب المعلم وتشجيعه ورضاه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها ، أو قد يُقبِل المتعلم على التعلم إرضاءً لوالديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما ، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمتعلم .

" أما الدافعية الداخلية " فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يُقدِم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له ؛ لذلك تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .

وتؤكد التربية الحديثة أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم المتعلم كيفية التعلم وذلك منذ نعومة أظفاره، في دور الحضانة ورياض الأطفال ، وبذلك يكون بمقدوره الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات والميول نحوها، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة .

ومن المؤكد أن معلماً يفتقد إلى الدافعية في تعليمه لا يستطيع بث الدافعية للتعلم في نفوس متعلميه .

و يظهر أن البداية في استثارة الدافعية تكون ذات مصدر خارجي، ومع التقدم في العمر والمرحلة الدراسية، وتبلور الاهتمامات والميول، يمكن للمتعلم أن ينتقل إلى المستوى الذي تكون فيه الدافعية للتعلم داخلية . فالدافعية الخارجية تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الداخلية فتدوم مع الفرد مدى حياته www.yousry.bravepages.com .

وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبرامج التي سعت إلى تنمية مهارات القراءة التي أثبتت فاعليتها في تحقيق نتائجها ، إلا أن الطلبة ما يزالون بحاجة إلى بذل جهد أكبر في تنمية هذه المهارة ، ومن الاستراتيجيات القرائية التي قد تحسن الاستيعاب القرائي، استراتيجيتا روبنسون الأصلية (SQ3R) والمطورة (SRQ2R) ، وكل حرف في الرموز هو بداية لاسم كل خطوة من خطواتها ، كما يأتي :

أولا : استراتيجية (SQ3R) الأصلية :

S	SURVEY	التصفح
Q	QUESTION	الأسئلة
R	READ	القراءة المتأنية
R	RECITE	الاستذكار
R	REVIEW	المراجعة

ثانيا : استراتيجية (SRQ2R) المطورة :

S	SURVEY	التصفح
R	READ	القراءة المتأنية
Q	QUESTION	الأسئلة
R	RECITE	الاستذكار
R	REVIEW	المراجعة

فخطوة التصفح : تعني استطلاع أو تصفح النص المكتوب ، وهذه الخطوة لا تستغرق وقتا طويلا ، وتهيئ القارئ للتعامل مع النص المكتوب ، وتحول قراءته إلى قراءة هادفة وتجعله يتعرف مسبقا على الأفكار ويكوّن فكرة عامة عن طبيعة المادة التي سيقرؤها .

وخطوة طرح الأسئلة : تساعد القارئ على فهم النص بصورة أفضل ، كأن يتعـرف من خلالها الأفكار العامة والفرعية للنص ، وتكون معينا له لطرح أسئلة أخرى عـن الـنص المقروء ليسهل عليه استيعابه .

وخطوة القراءة المتأنية : وتهدف إلى فهم واستيعاب المـضامين الموجـودة بـين السطور، ويتأكد أن لديه إجابة عن كل سؤال أثناء القراءة .

وخطوة الاستذكار : يحاول القارئ فيها استذكار ما قرأ ، ويضع كتابه جانبا ، محاولا الإجابة عن الأسئلة ، وهذه خطوة مهمة لأن ذلك يعد نشاطاً عقلياً يساعد على التـذكر مـدة أطول ويشكل أساسا جيدا لفهم الفقرات اللاحقة ويزوّد بتغذية راجعة .

وخطوة المراجعة : وفيها يعود القارئ إلى الكتاب ليجيب عن الأسئلة التي لم يستطع الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .

و تختلف الاستراتيجية الأصلية عن المطورة ، بأن خطوة الأسئلة في الاسـتراتيجية الأصلية تسبق القراءة المتأنية ، أما الاستراتيجية المطورة فإن خطوة القراءة المتأنية تـسبق خطوة طرح الأسئلة .

والمتفحص لخطوات الاستراتجيتين ، يجد أنها صممت لربط المعلومات الجديدة التي يفيدها الطلبة من النص بمعرفتهم السابقة ذات الصلة بموضوع النص ، لإبقاء الطلبـة أكثـر فاعلية ونشاطا في تعلم المادة الدراسية ، ولتزويدهم بفرص الحصول علـى تغذيـة راجعـة (Robinson , 1970) .

ويقول باريان (Baryan,2009) أول مرة تشكلت الصورة الكاملة لطريقة SQ3R عندما طرحها العالم Robinson في عام 1942 لطلابه في جامعة ولايـة أوهـايو فـي الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم أجرى عليها اختبارات لقياس مـستوى التحـسن فـي الأداء للطلاب بعد اتباعها ، وكان مستوى أخطاء الطلاب في الاختبار القبلي 15 خطأ وبعد التطبيق انخفض متوسط أخطاء الطلاب إلى 6 أخطاء وبعد أن تأكد من صلاحيتها أخرجها في كتاب عرف باسمه .

وفي دراسة أجراها غرولا (Gurrola's,1974) تبين أن استراتيجية روبنسون تزيـد مـن سرعة الاستيعاب وتساعد على تنمية الميل إلى الدراسة وتزيد الفترة الزمنية لتذكر ما قـرأه الطالب.

وبعد عرض أهم محاور الدراسة تأمل الباحثـة أن يـساعد اسـتخدام اسـتراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبـة و تـساعدهم علـى استخدام مهارات ذاتية في استيعابهم للنص القرائي وبطريقة مختلفة عن اسـتخدامهم للـنص القرائي في ظروف الصف العادية ، كما أنها تمكن الطالب من الوقوف على النص واستيعابه

والتفاعل معه وربطه بخبراته السابقة ، من دون الاعتماد الكامل على المعلم ، مما قد يتـيح فرصة لزيادة دافعيتهم ؛ لإحساسهم بأنهم قادرون على التفاعل مع النص واستيعابه بأنفسهم .

مشكلة الدراسة :

الغرض من الدراسة الحالية التعرف إلى أثر فاعلية اسراتيجيتي روبنسون الأصـلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي و الدافعية لدى الطلبة .

عناصرالدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب االقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصـلية والمطـورة والطريقـة الاعتيادية)؟
2- هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسـية العليا يعزى إلى الجنس (ذكور ، إناث) ؟
3- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصـلية والمطـورة والطريقة الاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب االقرائـي لـدى طلبـة المرحلـة الأساسية العليا؟
4- هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعـزى إلـى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والطريقة الاعتيادية)؟
5- هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعـزى إلـى الجنس (ذكور ، إناث) ؟
6- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصـلية والمطـورة والطريقة الاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

فرضيات الدراسة:-

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a =0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) .

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) .

3- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (a = 0.05) بين الجنس و استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية الدافعية تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) .

5- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية الدافعية تعزى إلى الجنس (ذكور ، إناث).

6- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (a = 0.05) بين الجنس و استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .

أهمية الدراسة :

تعود أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي و الدافعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، وقد تسهم هذه الدراسة في تقديم الإرشاد إلى معلمي اللغة العربية وطلبتها في كيفية تنظيم السلوك القرائي بخطوات قد تزيد من استيعاب الطلبة للنصوص المقروءة ، كما قد تساعد المعلم على الخروج من النمطية المملة إلى التنويع والتغيير في أساليب تدريسه ، من خلال توافر دليل تعليمي باستخدام الاستراتجيتين .

وفي حدود علم الباحثة ، فإن موضوع هذه الدراسة لم يتم البحث فيه بشكل كاف في البحوث العربية ، كما يتوقع أن تسهم الدراسة في تقديم يد العون إلى واضعي المناهج لتحديد مهارات الاستيعاب القرائي والإفادة من الاستراتجيتين في التدريس ، وتقديم استراتيجية تدريس لمشرفي اللغة العربية يمكن الاستعانة بها في تدريس مبحث القراءة .

وتنسجم هذه الدراسة ومتطلبات التطوير التربوي ،التي تقضي بـضرورة اسـتخدام استراتيجيات في التدريس ، تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية.

التعريفات الإجرائية:

الاستيعاب القرائي : هو قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على فهم النص القرائـي وتفسيره واستنتاج أفكاره ، والتفاعل معه و ربطه بخبراتهم السابقة ، وقيس بالاختبار الـذي أعدته الباحثة لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليـا فـي الأردن فـي المستويات الحرفي والاستنتاجي و الناقد .

المستوى الحرفي : هو أول مستويات الاستيعاب القرائـي ، ويتـضمن مهـارات : استخلاص معنى الكلمة ، وتحديد الأفكار الرئيسة ، وذكـر الأسـباب والنتـائج ، وتعـرف المعلومات في النص .

المستوى الاستنتاجي : المرحلة التي يقوم بها الطالب باستخدام عمليات عقلية لفهـم المقروء ، مثل : اقتراح عنوان للنص ، واكتشاف المعاني الضمنية ، واستنتاج غرض الكاتب أو التنبؤ بالنتائج المتوقعة .

المستوى الناقد : وهي المرحلة العليا من مراحل فهم المقروء ، ويصل فيها الطالـب إلى مرحلة الحكم على المقروء ونقده ، والقدرة على تحيد هدف الكاتب ، واسـتنباط أفكـار جديدة وتقويمها .

استراتيجية روبنسون الأصلية : هي مجموعة من الخطـوات المنظمـة المعروفـة بالرمز SQ3R التي تحوي خمس خطوات وضعها الأمريكي فرانسيس روبنـسون عـام 1970.

و تتمثل في القراءة :الخطوة الأولى :المتصفحة(survey) ليتمكن الطالـب مـن تعرف الفكرة العامة، ثم الخطوة الثانية وهي طرح الأسـئلة (question) ثـم الخطـوة الثالثة: القراءة المتأنية (read) والخطوة الرابعة : الاستذكار(recite) وعنـدها يتوقـف الطالب محاولاً الإجابة عن الأسئلة المطروحة والخطوة الخامسة: المراجعة(review)وهي فرصة لترسيخ الاستيعاب القرائي ، وطبقتها الباحثة في تدريس القراءة لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن .

استراتيجية روبنسون المطورة : هي مجموعة مـن الخطـوات المنظمـة المعروفـة بالرمز SRQ2R وتحوي الاستراتيجية الخطوات الخمس الآنفة الذكر إلا أن الفرق يـأتي في تقدم خطوة على أخرى ، وتبدأ فـي القـراءة المتـصفحة(survey) ، ثـم القـراءة

المتأنية(read)ثم طرح الأسئلة (question)ثم خطـوة الاسـتذكار(recite)وتنتهـي بالمراجعة(review) وطبقتها الباحثة في تدريس القراءة لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن .

الدافعية : مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك مشاعر طلبة المرحلـة الأساسية العليا الصف العاشر التي تدفعهم نحو التعلم ، وقيس بالاختبار الذي أعدته عوض، 2004 لقياس دافعية التحصيل .

الاستراتيجية الاعتيادية : مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم التـي يتبعهـا معلم اللغة العربية في تدريس القراءة ، فيقوم بتنفيذ الحصة وتزويـد الطلبـة بالمعلومـات وشرحها ، ويكون الطالب مستمعا ومشاركا، ويتضمن الدليل أهدافا ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة وتقويم.

حدود الدراسة ومحدداتها :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

1- عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس البنين والبنات التابعة لمديرية تربيـة عمان الثانية للفصل الدراسي الثاني 2009 / 2010 ، ويعتمد تعميم النتائج على مدى تمثيل أفراد العينة لنظرائهم من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الأخرى .

2- حددت بموضوعات القراءة من كتاب القراءة للصف العاشر الجزء الثـاني ، ويتـوخى الحذر في تعميم النتائج على موضوعات القراءة الأخرى .

3- تحدد نتائج الدراسة بمدى ملاءمة الأدوات المستخدمة ودرجة صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يشتمل هذا الفصل على جزأين ، يتعلق الجزء الأول بالإطار النظري والجزء الثاني بالدراسات ذات الصلة المتعلقة بموضوع الدراسة .

أولا : الإطار النظري :

عرضت الباحثة في هذا الجزء أربع قضايا أساسية تتعلق بإطار الدراسة :

الأولى : تتعلق بالنظرية المعرفية البنائية والأبعاد التي تقوم عليها ، والحديث حول افتراضات النظرية المعرفية ، ومن ثم عن تعلم القراءة وعملياتها وفق النظرية المعرفية .

الثانية : تتعلق بأهمية الاستيعاب القرائي وتعريفاته ومن ثمّ مستويات الاستيعاب القرائي والطرائق والاستراتيجيات التي تم تطويرها لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي .

الثالثة : عرض استراتيجيتي روبنسون والتعريف بهما وتطورهما والخطوات التي يتم اتباعها لتحقيق هدف الاستراتيجيتين ومدى قدرتهما على تنمية الاستيعاب القرائي .

الرابعة : تتعلق بالدافعية وأهميتها ومن ثم تصنيف الدوافع والحديث عن دافعية التحصيل ودور المعلم في إثارتها .

النظرية المعرفية البنائية

ترى النظرية المعرفية البنائية أن الفرد يبني معرفته بنفسه ، وذلك نتيجة مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله ، أي أن نمط المعرفة يعتمد على ذات الفرد ، فما يتعلمه عن موضوع معين يختلف عما يتعلمه آخر عن الموضوع نفسه . ويمكن النظر إلى المعلومات المتوافرة في المصادر المختلفة وكأنها مواد خام لا ينتفع منها الفرد إلا بعد قيامه بعمليات المعالجة لتلك المعلومات ، والتفكير فيها وتصنيفها وتبويبها ، وربطها مع المتشابهات في أبينتهم وخبراتهم المعرفية السابقة . وبهذا يصبح ما تعلمه الفرد ذا معنى ، يستطيع الإفادة منه وتوظيفه في حياته ، وينتقل من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها .

لقد ظهر الاتجاه المعرفي في علم النفس The Cognitive Approach رد فعل على الاتجاه السلوكي Behavioral Approach إذ يعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين بأن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها ، بل إن هذا الإنسان يعمل بنشاط على تمرير المعلومات التي يتلقاها ، إلى جملة عمليات تحويلية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع الخبرات الماضية ، ومع مخزون الذاكرة لديه قبل صدور الاستجابة المناسبة له، وإلا فكيف يمكن أن تفسر الاستجابة المختلفة للمثير نفسه من فردين مختلفين ، أو من الفرد نفسه في مناسبتين مختلفتين (عدس وقطامي ، 2003) .

وقد برزت المدرسة المعرفية البنائية نتيجة مجهودات علماء النفس المعرفيين . مثل : بياجيه Piaget. وبرونر Bruner ، وأوزوبل Ausubel ، إذ قدموا نظرياتهم وأفكارهم حول عملية التعلم ، مركزين اهتمامهم على وصف العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم ودراستها ، وكيفية حصول المتعلم على المعرفة ، وكيفية تعامله معها عقليا ، وطريقة تمثله لها ، وأساليب تذكر هذه المعرفة .

وتقوم هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسة ذكرها الخليلي وحيدر ويونس(1996) :

الأول : ينص على أن المعنى يبنيه ذاتيا الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم . وهذا يشير إلى أن المعنى يتشكل في ذهن المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي ، ولا يمكن أن يتشكل هذا المعنى أو الفهم عنده إذا قام المعلم بتلقين المعلومات له ؛ إذ لا يكاد يمر زمن قصير حتى ينساها ، ويتأثر المعنى المتشكل بخبرات المتعلم السابقة ، ويستدعي ذلك بالضرورة تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبما يتفق والمعنى العلمي السليم .

الثاني : ينص على أن تشكيل المعاني لدى المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا . فالطالب يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا كلما جاءت معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من معلومات وفهم سابق ، وهنا ينشط عقله سعيا وراء إعادة التوازن .

ويرى بياجيه أن ذلك يتم بأحد ثلاثة خيارات :

الخيار الأول : ينكر المتعلم خبرته الحسية ويسحب ثقته بها مدعيا أنها تخدعه ، ويتشبث بالبنية المعرفية الموجودة لديه ، ولا تتشكل هنا أية معرفة جديدة .

الخيار الثاني : يعدل المتعلم البناء المعرفي القائم عنده بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرة الجديدة ويتواءم معها ، وتتم إعادة تشكيل البناء المعرفي ، ويتشكل التعلم ذو المعنى عند المتعلم .

الخيار الثالث: ينسحب المتعلم من الموقف التعليمي غير مبال بفهم ما يحدث ، ويعود ذلك إلى عدم الاهتمام وانخفاض دافعية المتعلم للتعلم ، ويترتب على المعلم إثارة دافعية المتعلم إما بإشراكه بالنشاطات العلمية المحببة لديه، أو بربط موضوع الدرس بحياته وبيئته الواقعية، أو بتقديم الحوافز بأشكالها .

الثالث : ينص على أن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة مع أنها قد تكون خطأ؛ لأنها من وجهة نظره تقدم تفسيرات تبدو مقنعة له بما يتصل بمعطيات الخبرة. ويأتي دور المعلم باختيار العديد من المهمات والنشاطات التي تؤكد صحة معطيات الخبرة ، وتدفع بإشكالية سوء الفهم الموجود عند المتعلم .

افتراضات النظرية المعرفية البنائية

تقوم النظرية المعرفية البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات الأساسية ؛ إذ تقر بوجود استعدادات قبلية ينبغي توافرها لدى المتعلم كي يندمج بنشاط وحيوية في عملية التعلم ، فيقوم الطالب بإيداع المعرفة الجديدة عن طريق إيجاد روابط مع الخبرات السابقة . بعدها تتشكل بنية المعرفة وتنتظم بطريقة مناسبة ، ومن ثم يتدرج التمثل المخططي أو الصوري لحقيقة الملاحظة المحسوبة ، ثم صورة استخدام الرموز والألفاظ المجردة . ولا بد من التتابع والتدرج المنطقي في التدريس الذي يأخذ في حساباته القدرات المحدودة للمتعلم ليعالج المعلومات التي يتفاعل معها ، ذلك لأن أسلوب تعلم الطالب يمكن أن يحدد نجاح أنشطة التعلم . ويتطلب ذلك تحديد مكونات أساليب تعلم الطلاب المتضمنة لأي جانب من جانبي الدماغ ، ومستويات استقلالهم وتبعيتهم للمجال، وقدراتهم في المعالجات البصرية للأشياء أو المثيرات (زيتون وزيتون ، 2003) .

وأخيرا يتم ربط المعلومات الجديدة بصورة ذات معنى مع المعلومات المخزنة في ذاكرة المتعلم . ويمكن أن يتم ذلك باستخدام المنظم المتقدم السابق للتدريس الذي يزود المتعلم بإحدى الطرائق التي تساعده على ربط التعلم الجديد بما ما تعلمه سابقا (إبراهيم ، 2004).

ويرى جونز (johns,1988) أن التعلم المعرفي هو التعلم القائم على النمذجة والممارسة ، إذ يمر التعلم في مراحل ثلاث مترابطة ومتسلسلة وبنائية هي :

مرحلة التحضير : وفيها يستحضر المتعلم المعرفة القبلية عبر تصفح الكتاب أو طرح المشكلات التي تركز انتباهه نحو المحتوى ، كأن يضع الفروض والتوقعات حول النص المقروء ومحاولة الإجابة عن الأسئلة .

مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة : وفي هذه المرحلة يكون التعلم في جوهره عملية انطلاق وتوقف ، يستخدم فيها المتعلم مهارات الاستجواب الذاتي ، ومقارنة التعلم الحاصل بالمعرفة القبلية .

مرحلة التعزيز والتوسع : وتهدف هذه الخطوة إلى ممارسة القراءة المتعمقة والتعامل مع النص كوحدة متكاملة ، وتعزيز ما لدى المتعلم من معرفة سابقة ، وربطها بالمعرفة الجديدة ، وفيها يعدل المتعلم النشط مفاهيمه غير الصحيحة .

مراحل تعلم القراءة وفق النظرية المعرفية

يمر تعلم القراءة في مراحل خمس ذكرها (الوقفي، 1996 ؛ الحيلواني ، 2003) هي:

المرحلة الأولى : التهيؤ للقراءة : هذه المرحلة تعد أساسا لما يتبعها من النمو في القراءة ، وهي في العادة تمتد من الولادة حتى سن السادسة ، ومن بين العوامل الأكثر أهمية التي تسهم في التهيؤ للقراءة : النضج العقلي ، القدرات البصرية ، القدرة السمعية ، تطور الكلام واللغة، ومهارات التفكير ، واللياقة الجسدية ، والنمو الحركي ، والرغبة والدافعية .

المرحلة الثانية : المرحلة الأولية في تعلم القراءة : تتميز هذه المرحلة بإرشاد الطالب إلى العلاقات بين الصوت والرمز ، وتحليل الكلمات ، ويكون التأكيد أكثر ما يكون تركيزا على بناء قائمة مفردات بصرية (مألوفة) أساسية ، وتطوير الثقة بالقدرة الذاتية على القراءة ، وبداية تعليم مهارات تحليل الكلمات .

المرحلة الثالثة : التطوير السريع لمهارات القراءة : تتوافر في هذه المرحلة الأرضية المناسبة لمهارات القراءة الأساسية ، وهي المهارات التي تحدث عادة في الصفين الثاني والثالث، وينصب أكثر التركيز على توسيع قائمة المفردات البصرية ، وتحسين استيعاب المقروءات ، وزيادة المقدرة الذاتية في تحليل المفردات ، وغرس الاهتمام بالقراءة ، وتشجيع التوجه نحو المطالعة الإضافية في الكثير من الموضوعات .

المرحلة الرابعة : مرحلة القراءة الموسعة : ينصب التركيز في هذه المرحلة على أمر يحدث عادة خلال الصفوف الوسطى ، وهو القراءة المستقلة مع استمرار توسيع قائمة المفردات وزيادة مهارات الاستيعاب ، والمراجعة المستمرة لمهارات تحليل المفردات .

المرحلة الخامسة : تحسين القراءة : تواكب هذه المرحلة المدارس الثانوية والجامعات ، وتتميز بمستوى عال من الاستيعاب والمهارات الدراسية ، مع زيادة الكفاءة في قراءة الموضوعات المختلفة ، وبمعدلات متباينة ، ومن الجدير بالذكر ، أن الصعوبات التعلمية يمكن أن تظهر على الطلاب في القراءة في أي من مراحل القراءة السابقة .

عملية القراءة وفق النظرية المعرفية

يتطلب فعل القراءة قدرات معرفية متعددة ، تتصل بالمجالات الإدراكية والمعرفية واللغوية ، المتفاعلة فيما بينها لتشكل القاعدة التي ينطلق منها الطالب عندما يبدأ بتعلم القراءة. وينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية – حسية معقدة ، يتعرف القارئ بوساطتها إلى المعاني ، والدلالات ، والرموز ، التي تنطوي عليها المادة المكتوبة ، أو المنطوقة ، مستعينا بما تكوّن لديه من خبرات سابقة .

فالقراءة تحوي عمليتين منفصلتين : الأولى فسيولوجية تتمثل في الاستجابة لما هو مكتوب. والثانية عملية عقلية يتم بوساطتها تفسير المعنى . وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة تشمل أكثر من التعرف إلى الكلمات المطبوعة (رجب،2004).

وقد عرّف "جودمان" المذكور في حنا وشماس (1995) "القراءة بأنها عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، وبمعنى آخر هي أداة اتصال فكري بين القارئ وكاتب النص، يتم عبر الرمز المكتوب الذي يعبر عن مضمون النص وغرضه" .

ويتم في أثناء عملية القراءة، تحليل ومقارنة المعلومات المستخلصة من النص المكتوب، إذ يتم ذلك عن طريق تضافر عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية، تتطلب مجموعة من العمليات المتكاملة، حين تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة، ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ، إذ تستثير نوعين من الترابطات : الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، ثم يقوم القارئ بتأمل المادة المكتوبة، والتفكير فيها وتحليلها ليتوصل إلى فهم شامل للمقروء. ولا يكتفي القارئ بذلك بل يحاول نقد تلك المضامين، والتعمق في تفاصيلها، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض، ثم يسعى إلى توظيف تلك المعلومات والحقائق (حافظ، 2000).

الاستيعاب القرائي وأهميته

يعد الاستيعاب القرائي من الموضوعات التعليمية المهمة في مجال القراءة في اللغة العربية ، ويعد محورا للعملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للطلبة للرقي بدرجة استيعابهم وإدراكهم للمقروء ، من خلال إعداد الطلبة القادرين على امتلاك مهارات القراءة الفعلية التي تمكنهم من الاستيعاب الكلي لأدق المعاني في المقروء كما يعد الاستيعاب القرائي مؤشرا لانجازات الطلبة في مختلف الحقول المعرفية .

وللاستيعاب القرائي أهمية في مساعدة الطلبة على تحسين مستواهم المعرفي والرقي بعملية التعليم نحو تحقيق أهدافها ، لما ينطوي عليه من إدراك عقلي يتطلب التركيز والانتباه ، وتحليل عناصر المقروء ، وتركيبها بشكل مترابط ومتكامل ، وقد نال الاستيعاب القرائي هذه الأهمية بسبب تنميته للمهارات العقلية العليا لدى الطلبة وزيادة فهمهم للنصوص وتحليلها ، ونقدها ، وتقييمها ، والإفادة من تلك المهارات في حياتهم .

والاستيعاب القرائي نشاط عقلي فاعل ، يتمثل في استنتاج المعنى من الوحدات اللغوية استنادا إلى الخلفية المعرفية للقارئ (Harste,1985) ، والاستيعاب القرائي عملية تتطلب قدرات مختلفة لمعالجة النصوص وامتلاك القدرة على تحويل مدلولات تلك الرموز إلى معان ذهنية تعكس بدورها الأفكار والحقائق المتضمنة في النص ، والقدرة على محاكمة المقروء وتوظيفه ، وهي عملية تنطوي على التواصل بين القارئ والنص المقروء ، فالاستيعاب تجسير للمعلومات الجديدة مع القديمة (المثاني ، 1995) .

والاستيعاب القرائي "عملية ديناميكية نشطة تتطلب الفهم العميق لدقائق النص في أثناء القراءة " (Goodman&Bark,1983,77) . وقد عرف روبنسون (Robinson,1968,92) الاستيعاب القرائي بأنه "عملية معقدة تتضمن التقدم الذهني للمعرفة، أو إيجاد المعنى ، وتقييم المعنى المفترض ، أو اختيار المعنى الصحيح ، أو التعميم الذي يعتمد على المعاني" .

وعرفه أندريه (Andre,1991,17) بأنه "نشاط ذهني متعدد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يقال أو يدون ، ووضع أندريه الاستيعاب في المرتبة الأولى بالنسبة للمهارات الإدراكية للمرء ، فالقارئ يستوعب نتيجة لتفاعله مع النص المقروء ضمن السياق الاجتماعي"، أما كلاند (Cleland ,1965,52) فيرى أن الاستيعاب القرائي" ثمرة القراءة ودليل جدواها ومنفعتها ".

مستويات الاستيعاب القرائي :

وقد وضع الباحثون في الاستيعاب القرائي عدة تصنيفات لتنظيم مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته المتعددة ، فقد صنف روس ، وبيرنز ، ورو (Ross, Burns & Roe,1999) المستويات إلى أربعة ،هي :

أولاً : المستوى الحرفي : الذي يتضمن معرفة المعاني ، والأفكار الظاهرة في النص.

ثانياً : المستوى التفسيري : ويتضمن عملية اشتقاق الأفكار الضمنية من النص ، وتحديد العلاقة ما بين السبب والنتيجة ، واستنتاج مرجعية الضمائر والظروف ، والتنبؤ بالكلمات المحذوفة ، والاستدلال على غرض الكاتب ، وفهم اللغة المجازية ، وإصدار التعميمات .

ثالثاً : المستوى الناقد : ويتضمن هذا المستوى ، معرفة جمال المضمون ،والتمييز بين الحقيقة والرأي والحقيقة والخيال ، وربط النتائج بالمقدمات ، وتفسير المعاني الرمزية ، وإصدار الأحكام ، والتنبؤ بها .

رابعاً : المستوى الإبداعي : ويتضمن قدرة القارئ على التصوّر ، وحل المشكلات المشابهة ، وإدراك اتجاهات الكاتب ، وتوظيف المقروء ، وابتكار الأفكار والآراء الجديدة ، ووضع عنوان مناسب للنص .

أما حبيب (1997) فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي :

أولاً : المستوى الحرفي : وهذا المستوى يكاد يجمع علية جميع الباحثين ، وفيه يكون القارئ قادراً على تعرف المعنى الظاهر للكلمات ، ويعرف بناء النص وتنظيمه ، ويصل إلى الفكرة المركزية .

ثانياً : المستوى التفسيري : في هذا المستوى يتعمق القارئ في المعاني ، والأفكار الواردة في النص تصريحاً أو تلميحاً ، والقدرة على استخلاص النتائج ، والقدرة على التنبؤ بالأحداث ، وتحليل الشخصيات ، والوقوف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب ،والتوصل إلى تعميمات وتلخيصات للمقروء .

ثالثاً : المستوى التطبيقي : ويصل فيه القارئ إلى مستوى يمكنه من نقد ما يقرأ ، ويميز بين الحقائق والآراء ، والإفادة من النص في حل مشكلات متشابهة ، وقبول أو معارضة الحلول البديلة .

ويعد تصنيف باريت (Barret,1976) من التصنيفات الرباعية الأكثر شيوعا وشمولا، فهو يغطي أكبر عدد ممكن من مستويات الاستيعاب القرائي وهذه المستويات هي :

1- المستوى الحرفي : ويتصل بتعرف الأفكار والمعلومات وتذكرها ، أي أنه يتعلق بمحتوى النص بشكل مباشر .

2- المستوى الاستنتاجي : ويمزج هذا المستوى بين المعلومات الواردة في النص وبين المعلومات القبلية (المعرفة القبلية) .

3- المستوى التقويمي : ويتم في هذا المستوى استخدام المعرفة فيما هو خارج حدود نصوص المادة ، أي أن استخدام المعرفة القبلية لا يتصل مباشرة بالنصوص الصريحة الواردة في النص ، ولا بالمعرفة القبلية المتصلة مباشرة بالنص ، فهذا المستوى يتعلق بإصدار حكم وتقييم للمادة المقروءة .

4- المستوى التقديري: ويتعلق أساسا بالتجاوب العاطفي للقارئ مع نوعية النص المقروء، وهذا يشمل مواقف القارئ ورؤاه ومفاهيمه الحياتية والاجتماعية وذوقه.

أما ديبورا ودلمان (Debora&Dallman,1970) فقد صنفا الاستيعاب القرائي في مستويات ثلاثة،هي : قراءة السطور ، وقراءة ما بين السطور ، وقراءة ما وراء السطور .

وصنف ستران (Stran,1976) الاستيعاب القرائي في مستويات ثلاثة هي : المستوى الحرفي ، والمستوى التفسيري والمستوى التطبيقي .

أما بلوم (Bloom,1971) فقد صنف مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات،هي : الشرح والتفسير والتنبؤ . وصنفها هارست (Harste,1985) إلى أربعة مستويات ، هي : المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي والمستوى الإبداعي .

وفد حدد روبنسون (Robinson, 1970) مهارات الاستيعاب القرائي على النحو الآتي :

1- القدرة على توقع محتوى النص المقروء قبل القراءة .
2- القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة في النص .
3- القدرة على تذكر تفاصيل معينة في النص .
4- القدرة على فهم العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقها .
5- القدرة على تتبع تسلسل معين من الأحداث في النص .
6- القدرة على الاستدلال من النص والقراءة بين السطور .
7- القدرة على إدراك هدف الكاتب واتجاهاته .

مما تقدم يلاحظ أن الاستيعاب القرائي له أربعة مستويات هي :

أولا : المستوى الحرفي ، ويتضمن هذا المستوى تذكر الأحداث والأفكار الرئيسة في النص المقروء وتعرف معاني الكلمات الجديدة والقدرة على توقع محتوى النص قبل القراءة .

ثانيا : المستوى التفسيري ، ويتضمن شرح المفردات ، والمفاهيم ، والتراكيب الواردة في النص وامتلاك القدرة على ذكر تفاصيل معينة في النص المقروء ودرجة تتبع التعليمات من المعلم في أثناء القراءة ، والحصول على المعنى الإجمالي .

ثالثا : المستوى الرمزي ، ويتضمن إدراك أغراض الكاتب الخفية ، وذلك من خلال بحث القارئ عن المعاني المتضمنة في النص ، وربطها بمعرفته والتوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والمعاني الجديدة للنص، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة ، وامتلاك القدرة على فهم الرموز الواردة في النص (قراءة مابين السطور) .

رابعا : المستوى التكاملي ، ويتضمن الاستيعاب الكامل للنص من خلال تقييمه ونقده، وإصدار أحكام عليه من خلال معايير محددة ، ويتضمن أيضا القدرة على إبداء رأيه بلغة الكاتب وأسلوبه ، وإدراك هدف الكاتب البعيد من النص .

وقد تطرق الباحثون في مجال الاستيعاب القرائي إلى العوامل المؤثرة فيه ، التي لها دورها الكبير في الاستيعاب ، والتفحص لهذه الدراسات والبحوث التي أجريت في استقصاء العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي يجد أن معظمها يدور حول العوامل التي تتعلق بالسياق، وخصائص النص وخصائص القارئ ، ومنها : السياق الذي تجري فيه مهمة الاستيعاب وخصائص النص المقروء وخصائص القارئ (Andre, 1991) .

ولتحقيق الاستيعاب القرائي، ذكركودمان (Goodman,1983) مجموعة من العوامل التي لها الأثر الواضح في تحقيق الاستيعاب القرائي أو إعاقته وهي : المفردات من حيث سهولتها وصعوبتها ، والإلمام بقواعد اللغة وفنونها ، ثم السرعة القرائية وطريقة التدريس، والفروق الفردية بين الطلبة في قدرتهم القرائية، والرقي بمستويات الاستيعاب القرائي إلى أقصاها .

أما روبنسون (Robinson,1970) فقد حدد العوامل التي تساعد على الاستيعاب أو قد تعيقه على النحو الآتي : العامل الأول : طبيعة المتعلم ،حيث إن الاستيعاب يتأثر بثقافة القارئ وخلفيته المعرفية .والعامل الثاني : طبيعة المادة ، كلما كانت المادة معروفة لدى القارئ تمكن من فهمها واستيعابها وإدراكها ، والعامل الثالث ،يتعلق بالمعلم وحسن تصرفه وذكائه ومهارته في عرض مادته التعليمية .

وبالرجوع إلى الأدب التربوي العربي ، للبحث في تدريس القراءة والاستيعاب القرائي يلاحظ أن أكثر الطرق شيوعا في تدريسه ، الطريقة التقليدية المتبعة لدى معظم المعلمين في الميدان التربوي ،ويؤخذ على الطريقة التقليدية حاجتها إلى الوقت الطويل في شرح الدرس بالتفصيل والمعلم هو الشارح والملقن و الطالب فيها قليل لا يتجاوز دوره المشاركة في قراءة

بعض الأسطر دون البحث في المعنى المقروء ، ويتضح ذلك عند سؤاله بعد الانتهاء من قراءته،فلا يستطيع الإجابة؛ لأن تفكيره انصب على النطق والجهر .

استراتيجية روبنسون SQ3R

من الاستراتيجيات في تعليم الاستيعاب القرائي التي لم يعرفها المعلمون تطبيقا ، استراتيجية روبنسون المعروفة عالميا ب (SQ3R) وعربيا ب (الخطوات الخمسة) والتي ستطبق على عينة الدراسة لبيان فاعليتها في تعليم الاستيعاب القرائي لدى الطلبة .

وتقوم الاستراتيجية على أسس نفسية وتربوية ومعرفية وفلسفية ، واجتماعية ، وزيادة التركيز في القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلي وتنشيط التعلم الذاتي وتفعيل دور الطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية ، ويقتصر دور المعلم فيها على التوجيه ، والضبط وتنظيم الوقت وإعطاء التعليمات وتهيئة الجو التعليمي الفعال وتتمثل خطوات الاستراتيجية (SQ3R) فيما يلي: (Brown,1991)

1- القراءة السطحية (التصفح) .
2- طرح الأسئلة من قبل الطلبة .
3- القراءة العميقة .
4- الاستذكار .
5- المراجعة.

وهي خطوات ذهنية يرسخها الطالب في عقله لدى قيامه بالقراءة وصولا إلى الاستيعاب الكلي للمقروء ، وقد وصف روبنسون (Robinson , 1970) في كتابه (Effective Study) أن هذه الخطوات الخمس تتفق وما هو معروف في النظريات المتعلقة بالذاكرة الإنسانية والعمليات الذهنية التي تتم أثناء القراءة .

وتذكر نايل وآلان (Nila&Alan, 1980) أن المتفحص للخطوات الخمس يجد أنها صممت للربط بين المعلومات الجديدة التي يفيدها الطلبة من النص بمعرفتهم السابقة ذات الصلة بموضوع النص ، لإبقاء الطلبة أكثر فاعلية ونشاطا في تعلم المادة الدراسية ، ولتزويدهم بفرص الحصول على تغذية راجعة ذاتية بما يتعلق بتعلمهم للنصوص المقروءة .

تعد الاستراتيجية من الاستراتيجيات الجيدة في استخدام الكتاب المدرسي ، حيث توجه الطلبة إلى قراءة النصوص وتحليلها وفهمها بشكل علمي ، وتحسن قدرتهم على دراسة المادة العلمية ، وتنمي مهارة القراءة ، وذكر روبنسون أن تجاربه الأولية التي أوحت له بالنموذج وتنظيم خطواته وفاعليته في الاستيعاب القرائي ، حيث أفاد من دراسته وخبرته في علم النفس التربوي في اكتشاف طريقة تعلم جديدة وانصب تفكيره في اتجاهين :

- الاتجاه الأول : البحث عن تقنيات تحسن الاستيعاب القرائي لدى الطلبة .
- الاتجاه الثاني : البحث عن طرق يقل فيها النسيان ويزيد في التذكر بعد مضى مدة زمنية طويلة من التعلم .

وأجرى روبنسون تجربة في أثر تقديم الأسئلة للطلبة قبل القراءة في الاستيعاب القرائي لديهم ، حيث أظهرت نتائج هذه التجربة تحسن الاستيعاب القرائي للطلبة لدى مقارنتهم بطلبة لم تقدم لهم الأسئلة ، وبعد ذلك شرع روبنسون بإجراء العديد من التجارب والتي ذكرها في كتابه، وتلخصت نتائج دراسته أنه بعد تقسيم الطلبة لمجموعتين ، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تلقت تعلمها وفق استراتيجية روبنسون المتمثلة في تقديم الأسئلة قبل القراءة وتكليف الطلبة بتدوين ملاحظاتهم حول المقروء أثناء القراءة ، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت تعليمها وفق الطريقة التقليدية أي القراءة ثم الأسئلة .

وأظهرت نتائج تجاربه تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج بعض الدراسات أيضا، تساوي طلبة المجموعتين في الاستيعاب القرائي ، أي أنه لا فرق بين الطريقتين ، كما أظهرت نتائج دراسته تفوق طلبة المجموعة التجريبية في سرعة القراءة ، حيث أنهى الطلبة قراءتهم مع استيعابهم للمقروء في مدة زمنية قصيرة مقارنة بالطريقة التقليدية ، وأن هذه السرعة المقرونة بفهم دقيق أدت إلى تعلم ذاتي ، حيث احتفظ طلبة المجموعة التجريبية بتعلمهم لمدة زمنية طويلة ، وهذا لم يتحقق مع المجموعة الضابطة .

ويشير روبنسون (1970) إلى إثبات كثير من الدراسات التي أجريت لبيان فاعلية الاستراتيجية في تحقيق الاستيعاب ، ويذكر منها دراسة أجريت حول مادة (تاريخ كندا) في بعدين : دقة الاستيعاب ومعدل القراءة ، وتم تدريب الطلبة على الخطوات الخمس ولمدة أيام متواصلة ، ثم جرى التطبيق للتجربة ، حيث أظهرت النتائج تحسنا واضحا في استيعاب الطلبة الذين استخدموا خطوات روبنسون الخمس.

وتتكون خطوات روبنسون (SQ3R) من خمس خطوات يقوم بها القارئ ذهنيا وذاتيا :

1- التصفح أو القراءة السطحية : (Survey)

ويقصد بها القراءة السطحية للنص ، ليتمكن الطلبة من التعرف إلى الفكرة العامة للنص ليألفه ولمساعدته على استحضار الخبرات المتصلة بالمادة المقروءة، وفي هذه الخطوة يكون الطالب قد قام بعملية مسح للعناوين الرئيسة في النص وبشكل سريع من خلال النظرة الخاطفة .

2- الأسئلة : (Questions)

وفي هذه الخطوة يتساءل الطالب حول المادة المقروءة من خلال طرحه مجموعة من الأسئلة حولها ، كسؤاله عن الفكرة العامة والأفكار الفرعية أو سؤاله عن العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية ليتمكن الطالب بعد القراءة اللاحقة من الإجابة عن الأسئلة التي طرحها .

3- القراءة : (Read)

يقرأ الطالب في هذه الخطوة النص أو المادة قراءة دقيقة وواعية ومتأنية؛ ليجيب بالتالي عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية ، فهذه القراءة هادفة وموجهة نحو الإجابة عن الأسئلة المطروحة سابقا .

4- الاستذكار : (Recite)

وفي هذه الخطوة يتوقف القارئ محاولا الإجابة عن أسئلته التي طرحها ، ويقوم بذلك بعيدا عن رؤية المقروء ، حيث يسجل ملاحظاته وتساؤلاته عن النص ، وتساعد هذه الخطوة القارئ في فحص استيعابه بإجابته عن الأسئلة الذاتية السابقة ، وهل أسهمت أسئلته في توضيح المادة المقروءة لديه ؟

5- المراجعة : (Review)

اقترح روبنسون أن يركز القارئ في مراجعته بشكل رئيس على المادة المتصلة بتلك الأسئلة التي وجد صعوبة في الإجابة عنها في الخطوة السابقة أو الإجابة عن الملاحظات التي قام بتدوينها في خطوة الاستذكار. ويفضل هنا أن يعيد الطالب قراءة المادة ليجيب عن الأسئلة بدقة ووضوح. وأخيراً تمثل هذه الخطوة فرصة لترسيخ الاستيعاب القرائي لدى الطالب، وتمهد إلى الاستيعاب الكلي للنص، و قد اعتبر روبنسون استراتيجيته نموذجاً فعالا في تحقيق الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وتبين ذلك من خلال الدراسات التجريبية التي أجراها والتي حققت نتائج ايجابية في الاستيعاب القرائي عند الطلبة الذين استخدموا الاستراتيجية.

وقد تعرفت الباحثة إلى استراتيجية روبنسون بعد الاطلاع على الأدب التربوي للوصول إلى طريقة تعليمية جديدة تنسجم وحاجات الطلبة ودوافعهم ومع الأسس التربوية التي قام عليها المنهاج التربوي الأردني في مجال اللغة العربية وهذه الأسس هي الأسس المعرفية، والنفسية، والفلسفية ، والاجتماعية.

تطور استراتيجية روبنسون SRQ2R

مع كثرة استخدام الدارسين والباحثين لهذه الاستراتيجية في الدول الأجنبية بدؤوا في التوصل إلى أن خطوات الاستراتيجية بدأت تحقق تقدما ملحوظا في استيعاب الطلبة للمادة المقروءة ، مما دفعهم إلى تطوير الاستراتيجية التي صممها روبنسون ، حتى توصلوا إلى تقديم خطوة على خطوة أخرى ، عرفت باستراتيجية (SRQ2R) أو استراتيجية روبنسون المطورة، وقد قامت دراسات عديدة منها دراسة أجراها والكر (Walker, 1991) هدفت إلى تقييم فاعلية استخدام نموذج روبنسون المطور (SRQ2R) . وقسم الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام نموذج روبنسون(SQ3R) وضابطة درست باستخدام (SRQ2R) وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي تم تعليمها باستخدام نموذج (SRQ2R) استوعبت أفضل من المجموعة التي تلقت تعليمها باستخدام نموذج روبنسون (SQ3R) الأصلي وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية .

و يرى الباحثون أن تقديم خطوة القراءة الدقيقة على خطوة الأسئلة فيها ترسيخ وتثبيت للاستيعاب القرائي بشكل أفضل ، لأن الطالب تمكن من استيعاب قدر أكبر من النص من خلال قراءته الدقيقة .

الدافعية :

لقي موضوع الدافعية اهتماما متزايدا من قبل القائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها ، حيث تعد إثارة الدافعية عند الطلبة من المعضلات التي تواجه المعلمين في غرفة الصف، وقد ركز علماء النفس على الدافعية باعتبارها مصدراً للطاقة البشرية ، وأنها الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات للأفراد ، وهي المحرك لتعديل السلوك ، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة .

إن عمل الأفراد الذين تتوافر لديهم الدوافع العالية للتحصيل يتسم بارتفاع الجدية مقارنة مع غيرهم ممن تنخفض لديهم دافعية التحصيل . وأكد سانتروك (Santrrock, 2003) أنه عند مقارنة مجموعتين من الطلبة يتمتعون بمستويات القدرة العقلية نفسها مع اختلاف إحدى المجموعتين من ناحية انخفاض دافعية التحصيل لدى أفرادها مقارنة مع المجموعة التي ترتفع دافعية التحصيل لدى أفرادها ، فإن أعضاء المجموعة الأخيرة يحصلون على درجات أفضل في الاختبارات التي يتم إجراؤها بشأن السرعة في إنجاز المهام الحسابية ، وفي حل المشكلات .

تصنيف الدوافع :

تشير الكثير من المؤلفات مثل (قطامي وعدس ، 2006 ؛ المحاسنة، 2000) إلى أن للدافعية نوعين من الدوافع هما :

1. الدوافع الأولية : ويطلق عليها كذلك الدوافع البيولوجية؛ لأنها تتبع من الأسس البيولوجية ويؤدي إشباعها إلى إشباع الحاجات البيولوجية لدى الإنسان ، مثل الجوع والعطش والراحة .
2. الدوافع الثانوية : ويطلق عليها كذلك الدوافع النفسية أو الدوافع الاجتماعية ، وتختلف عن الدوافع الأولية في أن إشباعها لا يتعلق بإشباع الحاجات البيولوجية لدى الإنسان ، وهي مثل الاحترام والتقدير والتميز والتفوق .

دافعية التحصيل الدراسي :

تمثل الدافعية للتعلم إحدى الحالات المتميزة من الدافعية بصورة عامة ، وتعبّر هذه الدافعية عن الحالة الداخلية التي تدفع المتعلم إلى متابعة الموقف التعليمي ، واستمرار الاهتمام به إلى حين تحقق التعلم ورغم أهمية المدرسة والمعلم في إثارة دافعية الطلبة إلا أن البيت يلعب دورا مهما بهذا الصدد، حيث إن دافعية التحصيل ترتبط ارتباطا وثيقا بممارسات التنشئة الاجتماعية لدى المتعلم (قطامي وعدس ، 2002).

وتعبّر دافعية التحصيل عن الرغبة التي تهدف إلى القيام بعمل جيد والنجاح فيه ، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة ، والرغبة في العمل بشكل مستقل ، ومواجهة المشكلات وحلها ، بالإضافة إلى تفضيل المهام التي تتضمن مستويات مرتفعة من المجازفة (القضاة والترتوري، 2006) .

ويرى أبو جادو(2000) أن الانجاز يعد بعدا أساسيا من أبعاد الدافعية الستة التي تتمثل في : الإنجاز ،والطموح ،والحماسة ، والمثابرة ،والرغبة في تحقيق الذات والتفاني في العمل ، حيث إن القوة الدافعة للإنجاز تسهم في الواقع في الحفاظ على مستويات متقدمة من الأداء لدى الطلبة ، ويبدو ذلك واضحا من خلال العلاقة الإيجابية بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بصرف النظر عن القدرات العقلية التي يمتلكها الطلبة (علاونة، 2004) .

ويشير علاونة (2004) إلى الفروق الكامنة بين دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة، حيث إن الطلبة الذين يتمتعون بدرجات عالية من الدافعية إنما يحققون درجات أعلى في المدرسة، بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى اختيار المهام التي تتضمن درجة متوسطة من

التحدي، كما أنهم يتجنبون المهام التي تشتمل على تحديات كبيرة ؛ ويمكن تفسير ذلك بعـــدم رغبتهم في الفشل حيث إن المهام الصعبة جدا تكون درجات احتمال الفشل فيهـــا مرتفعـــة ، إضافة إلى أن الطلبة من ذوي الدافعية المرتفعة يفضلون الحصول على تغذية راجعة بـــشأن الأعمال التي يؤدونها ، ولا يرغبون في المهمات التي تتساوى فيها المكافآت .

وقد توصل كل من تيلر وفاسو (Tyler &Vasu, 1995) في دراستهما التي هـــدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات ، على عينة من طلبة الصف الخامس الابتدائي في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، إلى وجـــود علاقـــة إيجابية بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات .

دور المعلم في إثارة الدافعية :

تتمثل وظيفة الدافعية في التعلم في ثلاثة أبعاد رئيسة هي : تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى الطلبة من أجل إثارة نشاط معين ، استجابة الطالب لموقف تعليمي معـــين دون موقـــف آخر، والقيام بتصرف معين تجاه الموقف الذي استحوذ على اهتمامه ، وأخيرا توجيه ســـلوك الطالب وجهة معينة من أجل إشباع حاجة معينة لديه والمحافظة على مثل هذا السلوك حتـــى يصل الطالب إلى الهدف المطلوب (أبو جادو ، 2000).

وتنبع ضرورة إثارة المعلم لدافعية الطلبة للتعلم من واقع أهمية مثل هذه الدوافع في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة لدى الطلبة ، ويكمن دور المعلم في زيادة دافعية التحـــصيل مـــن خلال العمل على تحقيق الخطوات الآتية : (القضاة والترتوري ، 2006)

1. توفير التغذية الراجعة المتعلقة بأسباب نجاح أو فشل الطلبة وهو مما يزيد من توقعات التحصيل لديهم .
2. إعطاء الطلبة الفرصة وتمكينهم من صياغة أهدافهم والعمل على تحقيقها .
3. العمل على استثارة دافعية الطلبة نحو الإنجاز والنجاح .

ويعمل المعلمون على استثارة الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلبة . ويمكـــن تقـــسيم مصادر الدافعية الداخلية إلى :

1. الإنجاز: ويطلب من المعلمين هنا التركيز على الإنجاز لكونه واحدا من الدوافع التي تدفع الطلبة إلى القيام بالمهام التالية للمهام التي حققوا النجاح بها .
2. القدرة : حيث تمثل واحدة من أهم الحوافز الداخلية التي تدفع الطلبة إلى القيام بمهـــام معينة في سبيل تحقيق المزيد من النمو والتقدم والازدهار .

3. الحاجة إلى تحقيق الذات : وتعد من القوى الداخلية الإيجابية التي تنشط سلوك الفرد و توجهه إلى تحقيق الهدف الذي يولد لديه شعوراً بتحقيق الذات .

أما دوافع الحفز الخارجية فيمكن تقسيمها إلى :

1. تشجيع الطلبة .
2. استخدام الأساليب والطرق العلمية المناسبة .
3. تنويع وسائل الاتصال مع الطلبة .
4. توافر البيئة النفسية والاجتماعية والمادية الملائمة في الموقف التعليمي .

وأكد قطامي وعدس (2006) ضرورة أن يشتمل مفهوم الدافعية للتعلم على العناصر الآتية:

1. الانتباه إلى العناصر المهمة في الموقف التعليمي .
2. توجيه نشاط معين نحو هذه العناصر .
3. الحفاظ على استمرارية هذا النشاط لفترة زمنية كافية .
4. تحقيق الهدف من التعلم .

ومن هنا تجد الباحثة أن المهام الملقاة على عاتق المعلم بشكل خاص في تحفيز دافعية الطلبة إنما تتمثل في توافر الظروف التي تساعد في إثارة اهتمام الطلبة نحو الموضوع التعليمي مع ضرورة المحافظة على حصر انتباههم فيه ، توافر الظروف الملائمة التي تساعد في مواصلة إسهام الطلبة في تحقيق الهدف المنشود ، وتشجيع جهود الطلبة في النشاطات الموجهة إلى تحقيق ذلك الهدف ، ومن الاقتراحات التي وضعت لتنمية الاستيعاب القرائي، تطوير الدافعية لديهم ،ويتأتى ذلك بمساعدتهم على أن يحددوا الغرض من القراءة ، وتحسين الرغبة في القراءة ،وتطوير قدرتهم على البحث عن معاني الكلمات الغريبة أو الصعبة .

ثانيا : الدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة التي تناولت مستويات الاستيعاب القرائي، والدافعية للتعلم وكيفية تنميتها ،التي تتصل بموضوع الدراسة للإفادة منها ما أمكن، وعرضت الباحثة الدراسات على أساس ترتيبها الزمني ، وعلى محورين،الأول : الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات اللغة. والثاني : الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية في تنمية الدافعية .

المحور الأول : دراسات تناولت أثر استراتيجيتي روبنسون في تنمية الاستيعاب القرائي

أجرى حداد(2006) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية SRQ2R في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب دراسية قسمت عشوائيا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية وتضم شعبتين ، ومجموعة ضابطة وتضم شعبتين وبلغ عدد طلاب العينة (112) طالبا ، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية SRQ2R تزيد من الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة بدلالة إحصائية ، ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل .

وأجرى الشطي (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب بلغ عدد الطلاب فيها (93) طالبا وطالبة ، شعبتين للذكور وشعبتين للإناث،حيث قسمت الشعب الأربع عشوائيا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية درست وفق نموذج روبنسون ، وتتضمن شعبتين : واحدة للذكور والأخرى للإناث ، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية وتتضمن شعبتين : واحدة للذكور والأخرى للإناث ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين (نموذج روبنسون والطريقة الاعتيادية) في تعليم الاستيعاب القرائي ، وكشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر تفاعل طريقة التدريس (نموذج روبنسون والاعتيادية) ومستوى التحصيل ، وأظهر الرسم البياني تفاعلا بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل ، حيث تفوق الطلبة ذوو المستوى التحصيلي المتوسط الذين تعلموا وفق نموذج روبنسون على أقرانهم الذين تعلموا وفق الطريقة الاعتيادية.

وأجرت واندر (Wander,1997) دراسة حول فاعلية استخدام استراتيجية القراءة SQ3R ونظيرتها SQ4R ، في تطوير مهارتي الاستذكار وطرح الأسئلة لدى طلبة

المرحلة الابتدائية العليا في ميامي ، وتكون مجتمع الدراسة من (76) طالبا وطالبة موزعين في ثلاثة صفوف متجانسة ، حيث درست إحدى الشعب حسب استراتيجية SQ3R ، فيما درست الشعبة الأخرى حسب استراتيجية SQ4R ، ودرست الشعبة الثالثة حسب الطريقة الاعتيادية، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبيتين ،ومع ذلك فقد كان أداء المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي أفضل بالرغم من عدم وجود دلالة إحصائية .

وقام براون (Brown, 1991) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص تأثيرات تعليم نموذج روبنسون (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والقدرة القرائية لدى طلبة جامعة إيسل ضمن تركيزين : استراتيجية القراءة باستراتيجية روبنسون (SQ3R) والطريقة الاعتيادية ، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبا وطالبة من الطلبة الأمريكيين ذوي اللغة الأم في جامعة إيسل ، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نموذج روبنسون (SQ3R) ، مفيد جدا في تنمية الاستيعاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية. .

وأجرى غررولا (Gurrola's ,1974) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية الاستيعاب القرائي في صفوف دراسة المهارات في جامعة نيو ميكسيكو الحكومية ، وتكونت عينة الدراسة من (79) طالبا وطالبة ، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى : تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة ، والمجموعة الثانية : تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية ، والمجموعة الثالثة : تعلمت باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة ، كما أظهرت تفوق استراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنتها بالطريقة الاعتيادية .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية في تنمية الدافعية

أجرى العويهان (2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع ، منهم (40) طالبا، و(40) طالبة ، تم توزيع طلبة الجنس الواحد عشوائيا إلى مجموعتين ، ضابطة وتجريبية ، ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها ، تم استخدام ثلاث أدوات هي : مقياس دافعية التحصيل والمكون من (42) فقرة ، واختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة ، والبرنامج التدريبي المكون من خمسة عشر درسا ، وأظهرت الدراسة ، وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي بأبعادها الثلاثة (المثابرة والطموح و وجود هدف

يسعى إليه) لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل البرنامج التدريبي والجنس في تنمية دافعية التحصيل الدراسي ببعـــديها (المثابرة و وجود هدف يسعى لتحقيقه) لدى طلبة المرحلة المتوسطة فـــي دولـــة الكويـــت ، ولصالح الإناث ، في حين لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتفاعل البرنامج التدريبي والجـــنس في تنمية دافعية التحصيل الدراسي ببعد (الطموح) لدى طلبة المرحلة المتوسطة فـــي دولـــة الكويت .

وأجرى الشرعة (2006) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الأسئلة كاستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم وتنمية مفهوم الـــذات لـــدى طلبـــة الصف العاشر ، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبا من طلاب الصف العاشر في الباديـــة الشمالية الغربية ، موزعين على شعبتين ، واختيرت إحـــدى الـــشعبتين لتكـــون المجموعـــة التجريبية ، ودرست باستخدام الأسئلة كاستراتيجية تدريس ، والأخـــرى ضـــابطة ودرســـت بالطريقة الاعتيادية ، واستخدم الباحث لتحقيق أغراض الدراسة مقياس الدافعية للـــتعلم الـــذي عربه وطوره القطامي، وأظهرت نتائج الدراسة وجـــود فـــرق ذي دلالـــة إحـــصائية بـــين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين باختبار مبحث التاريخ البعدي ،وبمقياس مفهوم الذات البعدي،وبكل مجال من مجالات مفهوم الذات البعدية ، وبمقياس الدافعية للتعلم البعدي يعـــزى إلى اختلاف طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية .

وأجرى القرارعة (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة تدريس باســـتخدام الوسائط التعليمية المتعددة ومستوى التحصيل السابق والجنس في التحصيل العلمي في مـــادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية التعلم لديهم ، واستخدم الباحث برنامجا تعليميا محوسبا متعدد الوسائط لعدد من المواقف التعليمية واختباراً تحصيلياً ومقياس دافعية الـــتعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا وطالبة موزعين في أربع شعب من الـــصف التاســـع الأساسي في مدارس الطفيلة الحكومية ، وأظهرت الدراسة تفوق طريقة التـــدريس باســـتخدام الوسائط التعليمية ، وتفوق الإناث على الذكور في التحصيل العلمي .

وأجرى قطامي (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس (ذكـــور ، إنـــاث) والـــصف الدراسي (الثامن ،العاشر) ومستوى تحصيل الطلبة (منخفض،مرتفع) في مستوى دافعية طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن على مستوى الدافعية الداخلية نحو التعلم عندهم ، تألفـــت عينة الدراسة من(324) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس الدافعيـــة للـــتعلم الـــصفي ، بوصفه مادة لقياس مستوى الدافعية الموجهة نحو التعلم ، وأظهـــرت النتـــائج فروقـــا بـــين

متوسطات درجة الدافعية نحو التعلم بين الفئات المختلفة لأفراد العينة وفق تصنيفهم على تلك المتغيرات ، وكانت الفروق تميل إلى صالح طلبة الصف العاشر من ذوي التحصيل العالي ولم يكن هناك أثر لتفاعل هذه المتغيرات في دافعية الطالب نحو التعلم .

وأجرى الغزو (1992) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في الأردن، وتم اختيار ثلاث مدارس أجريت عليها الدراسة ، وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصفين ، كما أظهرت أن مستوى تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات اللواتي خضعن إلى البرنامج أعلى من تحصيل الطالبات اللواتي لم يخضعن إلى البرنامج التدريبي ، وهذا يشير أن للدافعية أثرا في التحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة :

تلاحظ الباحثة من خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت ، فاعلية استراتيجيتي روبنسون في تنمية الاستيعاب القرائي ، و أظهرت أيضا فاعلية البرامج التعليمية في تنمية الدافعية لدى الطلبة ، ولاحظت قلة الدراسات التي تناولت استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة ، وقد بذلت الباحثة جهدا في البحث عن دراسات عربية وأجنبية تناولت الموضوع ولكن لم تفلح كثيرا إلا بما ذكر منها سابقا.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات العربية و الأجنبية التي استطاعت الوصول إليها والتي سعت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تحسين الاستيعاب القرائي ، كما أفادت من الدراسات التي أشارت إلى تدني مستوى الاستيعاب القرائي وعزت هذه الدراسات التدني إلى عدة أسباب منها طرائق التدريس النمطية التي تسود المدارس ، و تتطلع الباحثة أن يكون لهاتين الاستراتيجيتين القدرة على تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ولأن الاستيعاب القرائي يمكن أن يدرس وينمى ، من هنا وجدت الدراسة الحالية مشروعية القيام بها لتنمية هذه المهارة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وقد أفادت الدراسات السابقة هذه الدراسة بما يأتي :

- الإفادة من معرفة خطوات استراتيجيتي روبنسون وكيفية استخدامهما .
- الإفادة منها في بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية اللازمة لطلبة الصف العاشر .

وتميزت الدراسة الحالية ، بأنها _ في حدود علم الباحثة _ الأولى التي استخدمت استراتيجيتي روبنسون الأصلية (SQ3R) والمطورة (SRQ2R) معا في تنمية الاستيعاب القرائي في الأردن ، زيادة على متغير الدافعية .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة ، والأدوات المستخدمة، كما يتضمن وصـفا لإجراءات الدراسة وتصميمها ومتغيرتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من(116) طالبا وطالبة، حيث اختارت الباحثة قصديا مدرسـتي فيلادلفيا الوطنية ومدارس القمة ، واختارت ست شعب من الصف العاشر الأساسي بالطريقة العشوائية البسيطة، ثلاث شعب من الذكور وثلاث شعب من الإناث، ثم وزعت الشعب الست عشوائيا على ثلاث مجموعات على النحو الآتي: المجموعة الأولى: وتكونت من شـعبتين: واحدة من الذكور، والأخرى من الإناث وهي التي تعلمت باستخدام اسـتراتيجية روبنـسون الأصلية ، المجموعة الثانية: وتكونت من شعبتين أيضا: واحدة من الذكور، والأخـرى مـن الإناث وهي التي تعلمت باستخدام استراتيجية روبنسون المطـورة، والمجموعـة الثالثـة: وتكونت من شعبتين أيضا: واحدة من الذكور، والأخرى من الإنـاث وهـي التـي تعلمـت باستخدام الطريقة الاعتيادية في مدارس القمة، والجدول التالي يبين توزيع أفراد الدراسة .

الجدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لاستراتيجية التدريس والجنس

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد
روبنسون الأصلية	ذكور	18
	إناث	16
	المجموع	34
روبنسون المطورة	ذكور	23
	إناث	20
	المجموع	43
الاعتيادية	ذكور	19
	إناث	20
	المجموع	39
المجموع	ذكور	60
	إناث	56
	المجموع	116

أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولا: اختبار الاستيعاب القرائي:

أعدت الباحثة اختباراً تكون من عدد من النصوص القرائية ، صمم لقياس مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي في المستويات الحرفي والاستنتاجي والناقد وتمت صياغة الأسئلة للاختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل ، بديل واحد هو الإجابة الصحيحة،وتكون من(30) فقرة بصورته الأولية .

وكانت خطوات إعداد الاختبار على النحو الآتي:

- إعداد قائمة بالأهداف التعليمية اللازمة للوحدة الدراسية، بهدف قياس تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي .
- إعداد جدول المواصفات للاختبار قبل صياغة الفقرات، وذلك لتحديد عدد الفقرات اللازمة، ولتحديد مستويات المعرفة للأسئلة .
- إعداد القائمة النهائية لمهارات الاستيعاب القرائي ، الملحق (1) .
- صياغة بنود الاختبار مع مراعاة جدول المواصفات للاختبار والمستويات المختلفة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تصميم التعليم، وأساليب تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم وعددهم عشرة، الملحق(2).

وطلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم على مدى ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية، والصياغة اللغوية للأسئلة، ومدى ترابط الفقرات ببعضها، ومدى شموليتها لكل من الأهداف المتوخاة والمحتوى التعليمي، وقد تم إجراء التعديل المناسب على سؤال من أسئلة الاختبار بناء على آراء المحكمين، هو السؤال العاشر من النص الثالث ، فقد تم تغيير السؤال النحوي إلى سؤال يقيس مهارات الاستيعاب القرائي ،كما تم تصحيح بعض الأخطاء الإملائية، وتم اعتماد موافقة (80 %) او أكثرمن المحكمين على الفقرة، وبقي الاختبار في صورته النهائية(30) فقرة، الملحق (3) .

ثبات الاختبار :

لغرض التحقق من ثبات الاختبار فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها(30) طالبا وطالبة من الصف العاشر، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وباستخدام معادلة كودرد-ريتشاردسون(20)(KR-20) لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ووجد أن معامل الثبات يساوي(0.89)، وعدت هذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة.

وحُسبت معاملات الصعوبة وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها(30) طالبا وطالبة من الصف العاشر، وقد تراوحت معاملات صعوبتها (0.39- 0.57)، وبذلك عدت جميع الفقرات مناسبة، أما معاملات التمييز فكانت بين(0.40-0.47)، ويبيّن الملحق (5) معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك كان عدد الفقرات للاختبار التحصيلي (30) فقرة أعطيت كل فقرة علامة واحدة، وبلغت العلامة القصوى للاختبار (30) علامة، ثم تم حساب فاعلية البدائل ، وبذلك تم التأكد من فاعلية جميع بدائل فقرات الاختبار التحصيلي.

ثانيا: مقياس الدافعية:

اعتمدت الباحثة مقياس الدافعية لقياس دافعية التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ويتألف المقياس من(42) فقره خماسية التدريج باستخدام أسلوب ليكرت Likert Technique)، ملحق (6)، والذي أعدته عوض(2004):

- كتابة فقرات المقياس في صورته الأولية، المتكون من(42) فقرة، موزعة على أبعاد دافعية التحصيل الثلاثة وهي :البعد الأول للمثابرة ، والبعد الثاني للطموح، والبعد الثالث

لوجود هدف يسعى إلى تحقيقه. وتقسم الفقرات على النحو الآتي : من الفقرة(1−16) لبعد المثابرة ،ومن(17−30) لبعد الطموح، ومن (31−42) لبعد وجود هدف يسعى إلى تحقيقه.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في(المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم)، بهدف التحقق من صدق محتوى المقياس، ومن حيث الصياغة اللغوية، وقد تمت كتابة المقياس في صورته النهائية، بناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم ، حيث أجرت الباحثة التعديل على المقياس وفقاً لملاحظات المحكمين، فقد عدلت في بعد من أبعاد الدافعية فقرة واحدة وهي : في البعد الأول الخاص بالمثابرة عدلت النقطة (8) بتوضيح مفهوم (مقدام) لتكون واضحة عند الطلبة فأصبحت (شجاع) وبذلك تحقق الصدق للمقياس، وقد بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية(42) فقرة.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس طبق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة تكونت من(30) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون، حيث وجد أن معامل ثبات المقياس للدرجة الكلية يساوي(0.80)، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم تحديد طريقة تصحيح المقياس على النحو الآتي:

- تحديد خمسة خيارات أمام كل فقرة من فقرات المقياس، وعلى المستجيب أن يختار واحدة منها وهي:(دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا. لا ينطبق) .

- تخصيص علامة واحدة لكل إشارة تدل على لا ينطبق ، وعلامتين لكل إشارة تدل على (نادراً) ، وثلاث علامات لكل إشارة تدل على (أحياناً) وأربع علامات على كل إشارة تدل على (كثيراً) ، وخمس علامات لكل إشارة تدل على(دائماً)، وبذلك تكون العلامة على المقياس تتراوح بين(42 – 210).

ثالثا : دليل المعلم :

نظرا لكون الدراسة تطبق في مدرستين ثانويتين ، تمت الاستعانة بمعلم للغة العربية في مدراس القمة ومعلم و معلمة للغة العربية في مدارس فيلادلفيا الوطنية ، لتدريس المادة التعليمية وفق استراتيجتي روبنسون الأصلية والمطورة ، حيث أبدى كل منهم رغبته في المشاركة في الدراسة .

ولتمكين معلم اللغة العربية من تدريس المادة التعليمية باستخدام الاستراتيجيتين ، تم إعداد دليل تعليمي وفق الخطوات الآتية :

- حددت الأهداف التعليمية لكل درس من دروس المادة التعليمية .

- حددت الوحدات الدراسية التي ستدرس باستخدام الاستراتيجيتين ، وهي ثلاث وحدات من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر ، وهي وحدة الأحاديث النبوية الشريفة ، و وحدة أمثال وحكم ، و وحدة قصيدة وصف الحمى .

- أعدت مذكرات دراسية تبين خطة مقترحة للسير في تدريس كل درس بما يتماشى مع استرايجيتي روبنسون الأصلية والمطورة .

- عرضت المذكرات على المحكمين لإبداء رأيهم في مدى ملاءمتها لطلبة الصف العاشر ، وأبدوا ملاحظاتهم حولها وعدلت في ضوء تلك الملاحظات ويبين الملحق (7) المادة التعليمية المعدة وفق استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة .

- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيتين وفق الخطوات الآتية:

- عقدت جلسة أولية مع كل منهم لتعريفه بما تضمنه المادة التعليمية وبأهدافها وبكيفية إعدادها وبطريقة تنفيذها في غرفة الصف .
- أعطيت حصتان أمام المعلمين قبل البدء باجراء الدراسة لتعريفهما بكيفية استخدام الاستراتيجيتين .
- تم حضور ثلاث حصص لكل معلم في أثناء عملية التدريس ؛ للاطمئنان على أنهم يقومون بتطبيق الاستراتيجيتين بالشكل المطلوب .

إجراءات تطبيق الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :

1- تحديد أفراد الدراسة، وتوزيعهم إلى: مجموعتين تجريبيتين (روبنسون الأصلية، والمطورة)، ومجموعة الضابطة.

2- تصميم أدوات الدراسة التالية: (اختبار الاستيعاب القرائي ، ومقياس الدافعية الذي أعده عوض، والمادة التعليمية المصممة وفقاً لاستراتيجيتي روبنسون الأصلية، والمطورة).

3- إعداد دليل للمعلم ، حيث جرى تدريب المعلمين للتدريس وفق استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة .

4- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي ومقياس الدافعية على المجموعات الثلاث، قبل البدء بالتجربة.

5- العمل على تطبيق التجربة على النحو الآتي:

- قيام معلم يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية بتدريس مجموعتين تجريبيتين (استراتيجيتي روبنسون الأصلية، والمطورة) للطلبة الذكور، وقيام معلمة تحمل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس ، بتدريس مجموعتين تجريبيتين (استراتيجيتي روبنسون الأصلية، والمطورة) للطالبات الإناث، ومعلم يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية بتدريس المجموعتين الضابطتين للطلبة الذكور والإناث.

- طبقت التجربة من تاريخ 2010/2/8 إلى تاريخ 2010/4/10.

6- تم تطبيق الاستيعاب القرائي القبلي ومقياس الدافعية على المجموعات الثلاث، بعد الانتهاء من التجربة.

7- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج، ومناقشتها والخروج بعدد من التوصيات في ضوئها.

متغيرات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل :

استراتيجية التدريس ولها ثلاثة مستويات :

1- استراتيجية روبنسون الأصلية .

2- استراتيجية روبنسون المطورة .

3- الاستراتيجية الاعتيادية .

- المتغير المعدل : الجنس وله مستويان :

- ذكور - إناث

- المتغير التابع :

1- مهارات الاستيعاب القرائي .

2- الدافعية.

تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي الذي يتمثل في اختبار ثلاث مجموعات، اثنتـين تجريبيتين والأخرى ضابطة .ويمكن التعبير عن الدراسة كما يلي :

E G1 : O1 O2 X1 O1 O2

E G2 : O1 O2 X2 O1 O2

C G : O1 O2 X0 O1 O2

حيث إن :

EG1: المجوعة التجريبية الأولى .

EG2:المجوعة التجريبية الثانية .

C G: المجموعة الضابطة .

X1 : المعالجة باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية .

X2 : المعالجة باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة .

X0 : الطريقة الاعتيادية في التدريس .

O1 : اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي من إعداد الباحثة .

O2 : مقياس الدافعية القبلي والبعدي .

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة علـى اختبـار الاسـتيعاب القرائي، ومقياس الدافعية.
- تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسـة المتعلقـة بالاستيعاب القرائي، والدافعية .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وذلك بالإجابة عن أسئلتها ، والتحقق من فرضياتها. وفيما يأتي نتائج الدراسة بناء على أسئلتها:

أولا : النتائج المتعلقة بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية)؟

وينص السؤال الثاني على ما يأتي : هل هناك اختلاف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟

وينص السؤال الثالث على ما يأتي: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

وللإجابة عن الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، وفقا لمتغيري : استراتيجية التدريس : (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) ، والجنس(ذكور،و إناث) ، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس .

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
روبنسون الأصلية	ذكور	18	18.72	7.41	22.56	6.49
	إناث	16	21.63	6.22	24.75	4.36
	المجموع	34	20.09	6.93	23.59	5.62
روبنسون المطورة	ذكور	23	18.09	6.86	21.48	5.70
	إناث	20	20.45	6.05	23.15	4.89
	المجموع	43	19.19	6.53	22.26	5.35
الاعتيادية	ذكور	19	19.95	5.27	22.11	4.84
	إناث	20	20.55	5.18	22.30	5.16
	المجموع	39	20.26	5.16	22.21	4.94
المجموع	ذكور	60	18.87	6.52	22.00	5.62
	إناث	56	20.82	5.72	23.30	4.86
	المجموع	116	19.81	6.20	22.63	5.29

يلاحظ من الجدول (2) ،أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، الذين درسوا باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية قد بلغ (23.59)، يليه المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة الذي بلغ(22.26)، واخيرا جاء المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ(22.21). وقد جاء المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الإناث (23.30) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور الذي بلغ(22.00).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ، لأثر استراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس .و الجدول (3) يبين نتائج التحليل.

الجدول (3)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	2824.908	1	2824.908	1120.445	*0.000
الاستراتيجية	42.55	2	21.275	8.438	*0.000
الجنس	1.619	1	1.619	0.642	0.425
استراتيجية التدريس × الجنس	0.072	2	0.036	0.014	0.986
الخطأ	274.815	109	2.521		
المجموع	3215.06	115			

يظهر من الجـــدول (3) أن قيمة (ف) بالنسبـــة لاستراتيجية التدريس بلغــت (8.438) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل علـــى وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار مهارات الاســتيعاب القرائـــي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنـــسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية).

ويتضح من الجدول (3) ، أيضا ، أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس بلغت (0.014) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.986)، مما يدل على عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، عند مستوى(α=0,05) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا و تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، التي تظهر في الجدول الآتي:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

الاستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
روبنسون الأصلية	ذكور	18	23.44	0.38
	إناث	16	23.27	0.40
	المجموع	34	23.36	0.27
روبنسون المطورة	ذكور	23	22.88	0.33
	إناث	20	22.63	0.36
	المجموع	43	22.76	0.24
الاعتيادية	ذكور	19	21.99	0.36
	إناث	20	21.70	0.36
	المجموع	39	21.85	0.26
المجموع	ذكور	60	22.77	0.21
	إناث	56	22.53	0.22
	المجموع	116	22.65	0.15

يلاحظ من الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية بلغ (23.36)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة (22.76)، وأخيرا جاء المتوسط

الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية والذي بلغ (21.85)، ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (5) يظهر النتائج.

الجدول (5)

تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي تبعا لاستراتيجية التدريس

	المتوسط	روبنسون الأصلية	روبنسون المطورة	الاعتيادية
		23.36	22.76	21.85
روبنسون الأصلية	23.36	-	0.60	*1.51
روبنسون المطورة	22.76		-	0.91*
الاعتيادية				-

يلاحظ من الجدول (5) أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنة متوسطهم مع متوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة عند مقارنة متوسطهم ومتوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالاستراتيجية الاعتيادية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنة متوسطهم و متوسط التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة.

ثانيا : النتائج المتعلقة بتنمية الدافعية:

ينص السؤال الرابع على ما يأتي: هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية)؟

وبنص السؤال الخامس على ما يأتي : هل هناك اختلاف في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا يعزى إلى الجنس(ذكور ، إناث) ؟

وينص السؤال السادس على ما ياتي: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

وللإجابة عن الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وفقا لمتغيري : استراتيجية التدريس: (روبنسون الأصلية والمطورة و الاعتيادية)، والجنس(ذكور،و إناث) ، والجدول (6) يبين ذلك

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس .

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
روبنسون الأصلية	ذكور	18	167.47	20.09	175.53	17.43
	إناث	16	150.94	19.76	162.19	18.97
	المجموع	34	159.45	21.34	169.06	19.14
روبنسون المطورة	ذكور	23	153.95	15.78	171.33	19.45
	إناث	20	159.13	16.14	166.81	14.88
	المجموع	43	156.19	15.93	169.38	17.54
الاعتيادية	ذكور	19	151.47	26.93	152.41	25.77
	إناث	20	167.95	18.56	165.95	19.28
	المجموع	39	160.38	23.95	159.73	23.20
المجموع	ذكور	60	157.36	21.78	166.78	22.89
	إناث	56	160.00	19.25	165.06	17.70
	المجموع	116	158.64	20.54	165.94	20.46

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، الذين درسوا باستخدام استراتيجية روبنسون المطورة قد بلغ (169.38)، يليه المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية الذي بلغ(169.06)، وأخيرا جاء المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وقد بلغ(159.73)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور (166.78) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الإناث الذي بلغ(165.06). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ، لأثر استراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

الجدول (7)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1244.247	1	1244.247	3.31	0.072
الإستراتيجية	2465.807	2	1232.903	3.279	*0.042
الجنس	80.376	1	80.376	0.214	0.645
استراتيجية التدريس × الجنس	1956.545	2	978.272	2.602	0.079
الخطأ	37594.6	109	344.904		
المجموع	44361.66	115			

يظهر من الجــدول (7) أن قيمة (ف) بالنسبــة لاستراتيجية التدريس بلغت (3.279) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.042)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية الدافعة تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية)

ويتضح من الجدول (7) ، أيضا ، أن قيمة (ف) بالنسبــة للتفاعــل بــين اســتراتيجية التدريس والجنس بلغت (2.602) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.079)، مما يدل على عــدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وهذا يعني قبــول الفرضــية الــصفرية الرابعة والتي تنص على: لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى(α=0,05) بين الجــنس استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبــة المرحلة الأساسية العليا. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، التي تظهر في الجدول الآتي:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس .

الاستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
روبنسون الأصلية	ذكور	18	173.96	4.78
	إناث	16	163.56	4.91
	المجموع	34	168.76	3.38
روبنسون المطورة	ذكور	23	172.17	4.26
	إناث	20	166.73	4.85

	المجموع	43	169.45	3.22
الاعتيادية	ذكور	19	153.69	4.76
	إناث	20	164.30	4.43
	المجموع	39	158.99	3.20
المجموع	ذكور	60	166.61	2.63
	إناث	56	164.86	2.71
	المجموع	116	165.73	1.89

يلاحظ من الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة بلغ (169.45)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية بلغ (168.76)، وأخيرا جاء المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالاستراتيجية الاعتيادية الذي بلغ (158.99)، ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (9) يظهر النتائج.

الجدول(9)

تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على مقياس الدافعية البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس

	المتوسط	روبنسون المطورة	روبنسون الأصلية	الاعتيادية
		169.45	168.76	158.99
روبنسون المطورة	169.45	-	0.69	10.46*
روبنسون الأصلية	168.76		-	9.77*
الاعتيادية	158.99			-

يلاحظ من الجدول (9) أن الفرق كان لصالح لمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنة متوسطهم ومتوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح لمجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة عند مقارنة متوسطهم ومتوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالاستراتيجية الاعتيادية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنة متوسطهم و متوسط التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفق فرضياتها:

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون االمطورة عند مقارنة متوسطهم مع متوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالاستراتيجية الاعتيادية، وهذا يعني فاعلية استراتيجية روبنسون المطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجية روبنسون المطورة تقوم على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية والمعرفية والفلسفية ، والاجتماعية التي تراعي حاجات الطلبة، وتعمل على زيادة التركيز في القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلي وتنشيط التعلم الذاتي، وتفعيل دور الطالب باعتباره محور العملية التعلمية التعليمية ، فهي أتاحت للطالب التدرج في خطوات تساعده على استيعاب النص القرائي مبدوءة بالقراءة السطحية للنص ، التي تمكن الطلبة من التعرف إلى الفكرة العامة للنص ليألفه ولمساعدته على استحضار الخبرات المتصلة بالمادة المقروءة ، وفي هذه الخطوة يكون الطالب قد قام بعملية مسح للعناوين الرئيسة في النص وبشكل سريع من خلال النظرة الخاطفة .

وتأتي خطوة القراءة المتعمقة من الخطوات الخمس في أنها تهيئ القارئ نفسيًّا وعقليًّا للمادة وتحوّل قراءته إلى قراءة هادفة وتجعله يتعرَّف مسبقًا إلى الأفكار والموضوعات ويكوِّن فكرة عامة عن طبيعة المادة التي سيقرؤها وتجعل قراءته تسير من العام إلى الخاص تمشيًا مع مبادئ التعلم النفسية.

وأما في خطوة طرح الأسئلة، فيتساءل الطالب حول المادة المقروءة من خلال طرحه مجموعة من الأسئلة حولها ، كسؤاله عن الفكرة العامة والأفكار الفرعية أو سؤاله عن العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية ليتمكن الطالب من الإجابة عن الأسئلة التي طرحها واضعاً لنفسه أسئلة سواءٍ بشكل عام حول ما يقرأ ، أو بشكل خاص حول أدق تفاصيل النص المقروء لكي تكون خير معين لفهم المادة ، ولكي تصل به إلى قراءة هادفة ونشطة وتساعده المادة المقروءة على إيجاد الحلول المناسبة عنها .

و تأتي خطوة الاستذكار وفي هذه الخطوة يتوقف القارئ ليتذكر ما قرأ محاولا الإجابة عن أسئلته التي طرحها ولم يتسن له الإجابة عنها بعد ، ويقوم بذلك بعيدا عن رؤية المقروء ، حيث يسجل ملاحظاته وتساؤلاته عن النص ، وتساعد هذه الخطوة القارئ في فحص استيعابه بإجابته عن الأسئلة الذاتية السابقة ، وهل أسهمت أسئلته في توضيح المادة المقروءة لديه.

ثم تأتي مرحلة مراجعة المادة المقروءة بحيث يركز القارئ في مراجعته بشكل رئيس على المادة المتصلة بتلك الأسئلة التي وجد صعوبة في الإجابة عنها في الخطوة السابقة أو الإجابة عن الملاحظات التي قام بتدوينها في خطوة الاستذكار ، وهي تمثل فرصة لترسيخ الاستيعاب القرائي لدى الطالب، وتمهد إلى الاستيعاب الكلي للنص، لكي يتحقق للقارئ ما حاول أن يصبو إليه من تحقيق أهداف من القراءة ،و تحصيل للمعلومات ، وأفكار مستهدفة وتتفق هذه

النتيجة مع نتائج دراسة حداد (2006) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية روبنسون المطورة .

و أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون المطورة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية ، رغم أن للاستراتيجيتين الخطوات نفسها إلا أن استراتيجية روبنسون المطورة جعلت خطوة الأسئلة التي يصوغها الطالب ، بعد خطوة القراءة المتعمقة ، فساعد ذلك على ترسيخ النص في ذهنه وتثبيته بشكل أفضل ؛ لأن الطالب تمكن من استيعاب قدر أكبر من النص ومعرفة الأفكار الرئيسة والفرعية ،وشرحه وفهم التراكيب الواردة فيه ، وإدراك أغراض الكاتب الخفية منه والتوصل إلى الاستنتاجات والمعاني التي تضمنها النص ، وإبداء الطالب رأيه بأسلوب الكاتب وتقييم النص بشكل عام .

و أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وقد يعزى إلى ذلك للخطوات التي تمثلها استراتيجية روبنسون الأصلية والقائمة على مجموعة من الخطوات المماثلة لخطوات استراتيجية روبنسون المطورة.

وقد يعزى السبب إلى وجود خطوة طرح الأسئلة التي تساعد الطلبة على فهم النص بطريقة سلسة لأنه بذل جهدا في وضع أسئلة كان قادرا على الإجابة عنها ، إضافة إلى ذلك أن خطوة القراءة المتعمقة كانت خطوة ساعدت الطلبة على قراءة النص قراءة دقيقة وواعية ومتأنية ليجيب بالتالي عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة التي سبقتها ، فهذه القراءة هادفة

وموجهة نحو الإجابة عن الأسئلة المطروحة مع الحرص على تحقيق الفهم المنشود، ويكون ذلك بالتركيز وشد الانتباه وبسرعة مناسبة .

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) .

أظهرت النتائج عدم وجود أثر للجنس في تنمية الاستيعاب القرائي ، وقد يكون السبب تشابه الظروف البيئية التعليمية التي يتعرض لها الطلبة من الجنسين ، مما يجعل التعلم يحدث بصورة متشابهة إلى حد ما ، إضافة إلى أن الطلبة ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية متشابهة ، وتشابه الفئة العمرية والمستوى التعليمي .

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها :

لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى ($a = 0.05$) بين الجنسين واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .

أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وقد تعود هذه النتيجة ، إلى دور المتعلم النشط باعتباره محور العملية التعلمية التعليمية ؛ ولتأكيد استراتيجية روبنسون على قدرات المتعلم الذاتية على بناء معرفته ، واعتماده على نفسه للحصول على مصادر المعلومات ، الأمر الذي يكسبه الثقة بالنفس ، وتكوين ردود فعل ايجابية تجاه المادة التعليمية؛ لأن هذه الاستراتيجية تتفق مع ميول الطلبة واهتماماتهم عند الذكور والإناث .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى فاعلية استخدام اســتراتيجيتي روبنــسون الأصــلية والمطورة تحول دور المتعلم من متلق إلى دور المخطط النشط لكيفية تعلم ذاته ،إذ تعمل على تنمية عملية التخطيط لدى المتعلم وتدفعه إلى مزيد من التساؤلات ، مما يزيــد مــن الثــراء الفكري في أثناء الإجابة عن هذه التساؤلات. وقد تعود إلى دور الاســتراتيجية فــي تنميــة مهارات الاتصال والتواصل مع الغير،الذي أدى إلى تصحيح التصورات الخطأ في بنية المتعلم المعرفية ، وتفسيرهم للقضايا المطروحة حولهم ، وذلك بجمع المعلومات والمعارف اللازمــة للإجابة عن تساؤلاتهم الذاتية ،وإتاحة الفرصة إلى استخدام المهارات الذهنيــة فــي تفحــص الأمور، والتحصين ضد التشكك من مصادر المعرفــة، وتنميــة الفهــم التــأملي ، والفهــم الاستنتاجي، والفهم التذوقي لدى المتعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشطي(2001) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ، في حين تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Wander,1997) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس .

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية الدافعية تعزى إلى استراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وكــان الفــرق لــصالح المجمــوعتين

التجريبيتين التي تعلمت باستراتيجية روبنسون الأصلية والمطورة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة تعدان إجراء جديداً ، يثير الانتباه ، وتبعث التشويق في نفس المتعلم للبحث عن إجابات لتساؤلاته ، الأمر الذي يزيد من تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم؛لأنهم لم يعتادوا على هذه الاستراتيجية من قبل بصفتها استراتيجية جديدة في التعلم ، حيث تعلم الطالب الاعتماد على النفس والمشاركة الفاعلة ، والتسلسل المنطقي في تناول المادة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (العويهان (2007) ؛ الشرعة (2006)؛ الغزو (1992) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية.

خامسا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي نصها :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في تنمية الدافعية تعزى إلى الجنس (ذكور ، إناث).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس في تنمية الدافعية ، وقد تعود النتيجة إلى أن الاستراتيجيات التي تعلم بها الطالب تراعي الجوانب النفسية والمعرفية لكلا الجنسين ، وأنه قد ركز على الطالب وجعله محور الاهتمام ، وأعطى كل طالب فرصته للتعلم حسب قدرته.

سادسا : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي نصها :

لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (a = 0.05) بين الجنس واستراتيجية التدريس (روبنسون الأصلية والمطورة والاعتيادية) في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس في تنمية الدافعية، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن تنمية الدافعية ، لا يختص بها الذكور دون الإناث أو الإناث دون الذكور ، خاصة وأن الظروف المحيطة بهم ، الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والمرحلة العمرية ،جميعها متشابهة ، كما أن الاستراتيجيات التي تعلم بها الطلبة تتيح لكلا الجنسين فرصا متماثلة .

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة القرارعة (2003) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس .

توصيات الدراسة

توصي الباحثة في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة بالتوصيات والمقترحات الآتية :

1- حث معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيتي روبنسون بنوعيها داخل الغرفة الصفية، في مختلف فروع مادة اللغة العربية.

2- تدريب المشرفين التربويين، والمعلمين على التطبيقات العملية لاستخدام استراتيجيتي روبنسون، وتقويمها داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال اعتماد البرامج التدريبية، وعقد الندوات والورش الفنية المتخصصة في هذا المجال.

3- اعتماد دليل المعلم الذي أعدته الدراسة ، و الرجوع إليه عند استخدام الاستراتيجيتين (روبنسون الأصلية والمطورة) في تعلم مهارات الاستيعاب القرائي وتعلمها في المرحلة الأساسية.

4- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية باستخدام استراتيجيتي (روبنسون الأصلية والمطورة) في مهارات لغوية أخرى ومراحل دراسية أخرى .

5- تضمين مناهج اللغة العربية وكتبها في المرحلة الأساسية وحدات تعليمية يتم تعليمها باستخدام استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة ، ليفيد منها الطلبة ويتمكنوا من استخدام تلك الاستراتيجيتين في تعلمهم للغة العربية بشكل عام والاستيعاب القرائي بشكل خاص .

المراجع العربية

المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي عزيز (2004). **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2000). **علم النفس التربوي**، (ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- استيتيه ، سمير (2002) . **علم اللغة التعليمي** . عمان : دار الأمل للنشر والتوزيع .
- باريان ، عبود (2009) . الاستراتيجية القرائية . 2010-6-22 www.loghti.net/vb/showthrea
- جمل ، محمد جهاد و صديق ، عمر و الراميني ، فواز (2006) . **التفكير الكلامي : التطور والمجالات والأنشطة** . العين : دار الكتاب الجامعي .
- جونز، بيه فلاي وبالنسكار، ابتماري وادغل، دونا وكار، ايلن(1988). **التعلم وتعليم استراتيجيات التدريس المعرفي في مجالات المحتوى**، عمان: الأنوروا.
- جيرالد، ج. دوفي وجورج، ب. شيرمان ولورار، روهلر (1987). **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم.** ترجمة الشافعي، إبراهيم محمد، الكويت: مكتبة الفلاح.
- حافظ ، نبيل عبدالفتاح (2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، (ط1)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حبيب الله ، محمد (1977) . **أسس القراءة وفهم المقروء** . (ط2) ، عمان : دار عمار.
- حبيب الله، محمد (2000)**أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**، (ط 2)، عمان :دار عمار.
- حبيب ، مجدي عبدالكريم (2003) . **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير** . القاهرة : دار الفكر العربي .
- حداد ، عبد الكريم (2006) . فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي . **مجلة جامعة دمشق** ، م (20) ، ع (1) ، ص ص 157- 162 .

- حنا، فاضل وشماس، عيسى(1995). **الطفل وتعلم القراءة**. دمشق: دار مغرب – مشرق.

- الحيلواني، ياسر (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الإمارات: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخليلي، خليل وحيدر، عبداللطيف ويونس، محمد(1996). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

- ديشين، اندريه (1991). **استيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة هيم لمع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

- رجب، مصطفى(2004). **تنمية مهارات القراءة عند الأطفال**، دمشق: دار الفكر.

- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبدالحميد(2003). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

- السيد، محمود أحمد (1988). **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**. دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

- السيد ، محمود (1996) . **في طرائق تدريس اللغة العربية** . دمشق : منشورات جامعة دمشق .

- شحاته ، حسن (1992) . **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح** . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

- الشرعة ، أحمد كريم (2006) . **أثر استخدام الأسئلة كاستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

- الشطي ، هيثم (2001) . **فاعلية استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ،عمان : الأردن .

- عبد الحميد ، أماني (2002) . برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . **مجلة القراءة والمعرفة** ، 16 ص ص 79-123 .

- عبد الحميد، عبد الله (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي .**مجلة القراءة المعرفية**، عدد (231– 232).

- عبد الله ، راشد أحمد (2008) . **فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : الأردن .

- عدس ، عبد الرحمن (1996) . **علم النفس التربوي** .عمان : منشورات مكتبة النهضة الإسلامية .

- علاونة، شفيق (2004). **الدافعية، علم النفس العام**، (ط1)، عمان عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

- عوض ، فتحية عبد الرؤوف (2004) . **مقياس دافعية الانجاز** ، الكويت ، وزارة التربية.

- العويهان ، إبراهيم (2007) . **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان : الأردن .

- الغزو ، إيمان (1992) . **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسي في لواء المزار الجنوبي .** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك :الأردن .

- فهمي ، إحسان عبد الرحيم (2003) . فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي . **مجلة القراءة والمعرفة** ، 23 ، ص ص 117 – 157 .

- القرارعة، أحمد عودة (2003). **أثر استخدام الوسائط التعلمية المتعددة في التحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان ، الاردن.

- القضاة، محمد فرحان؛ والترتوري، محمد عوض (2006). **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، (ط1) ، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

- قطامي ، يوسف (2000). أثر كل من متغير الجنس والصنف والتحصيل في دافعية التعلم لدى منطقة الأغوار الوسطى في الأردن ، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية** (العلوم التربوية) م (27)، ع (1) : 398 – 413 .

- قطامي ، يوسف ؛ عدس ، عبد الرحمن (2003) . **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي** . عمان : الأردن .

- قطامي ،يوسف؛ وعدس ، عبد الرحمن (2002) . **علم النفس العام** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

- قطامي، يوسف؛ وعدس، عبدالرحمن (2006). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- المحاسنة ، محمد سلامة (2000) الدافعية وأثرها في التعلم ، **مجلة رسالة المعلم** ، وزارة التربية والتعليم ، الأردن ، 46 (1,2) ، ص ص 78 – 89 .

- مدكور، علي أحمد (2007). **طرائق التدريس اللغة العربية.** عمان: دار المسيرة.

- مقدادي ، محمد و التل ، شادية (1991) . أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب . **مجلة أبحاث اليرموك** ، 57 ، 7-58 .

- الناقة ، محمود و حافظ ، محمود (2002) . **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته** . القاهرة : مطبعة الطبجي .

- الهاشمي ، عبدالرحمن و العزاوي ، فائزة (2005) . **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي** . عمان : دار الفلاح .

- الهويدي ، زيد (2005) . **مهارات التدريس الفعال** . العين : دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع .

- وزارة التربية والتعليم، (2000). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الإلزامية**. عمان: مديرية الامتحانات.

- الوقفي، راضي (1996). **مقدمة في صعوبات التعلم،** كلية الأميرة ثروت، عمان: المركز الوطني لصعوبات التعلم .

- يسري ، مصطفى، 13- 3- 2009 ، www.yousry.bravepages.com

المراجع الأجنبية :

- Aaroutse, C. and Vanleeuww, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary reading pleasure and reading frequency. **Educational Research and Evaluation. 4, 143-166.**

- Anderson , J.R.(1985) . **Cognitive Psychology and its Implications**. 2 Edition , New York : W.H. Freeman and company .

- Andre, Jack deshen, 1991. **Text Comprehension and authorship,** translated by Haitham lomah, fir-ed, University organization, Biaroot, Lebanon.

- Barret, T. C. 1976. **Taxonomy of Reading Comprehension,** Chicago University of Chicago press. U.S.A.

- Bell, L., & Perfetti, C. (1994). Reading skills: some adult comparisons. **Journal of Educational Psychology,** 86 (2), 244-255.

- Bloom, BenJamin 1971, **Taxonomy of Education objectives,** New York . Davied mackay company, U.S.A.

- Bimmel, P & Schooten, E. (2004). The Relationship between strategic reading activities and reading comprehension. **Educational Studies in Language and Literature.** 4, 85-102.

- Brown , Roland Lee . 1991. **The Effect of Teaching A multi component reading strategy on University ESL students , Reading Comprehension and Reports of Reading Strategies (SQ3R**) , PHD THESIS , Michigan state university , USA .

- Cheryl, L., Giancarla, B., and Maria, E. (1997). A taxonomy evaluation reading comprehension in EEL. **English Teaching Forum**. 35, 30-36.

- Cleland, P. Donald. 1965. **A Construct of comprehension in Reading and Inquiry,** Confernce proceedings 10, New york, Del, U.S.A.

- Deber, J. Dallman, M. 1970. **The Teaching of Reading Comprehension.** The University of Arizona, U.S.A.

- Dembo,M.H.(1994).**ApplyingEducational Psychology**.London: Longman Publishing Group.

- Dixon, M., Harwis, L., McGrath, M., O'Neill, S. and Swanson, S. (1999). **Increasing reading comprehension**. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago: Illinois.

- Farris,T,Pamela(1997).**Language art**.London:Publishers Brown & Bench mark.

- Goodman, Y. Barke, C. 1983. **Reading strategies focousing on Comprehension,** New York, holt, Rinehart and Winston, U.S.A.

- Goodman. K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**, 4th ed., (pp.1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.

- Gurrola, S. (1974) . Determination of therelative effectiveness and efficiency of selected combinations of SQ3R study method components. Unpublished Doctoral Dissertation, New Mexico State University.

- Harste, C. 1985. **A atate of the Art Assessment of Reading comprehension,** Research, Bloomington, India University, U.S.A.

- Hebb,D.(1989).**The organization of Behavior**. NewYork:Jhon Wiley and sons.

- Kern, L., Kiningham, B. and Vincent, S. (2002). **Improving reading comprehension through the use of balanced literacy and specific comprehension strategies.** Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

- Nile, banton, and Alan, Smith. 1980, **Reading instruction for today's children,** 2nd ed, John Hall, United states of America U.S.A.

- Robinson,Francis.p.(1970).**Effective study**,Fourth Edition,Harper and Row,Publisher,NewYork,United States of America.

- Robinson, P. 1968. **The Next Decade in Reading Instruction,** chicago press. Chicago, U.S.A

- Ross, E., Burns, P.C. and Roe, B.D.(1999). **Teaching Reading in Today's Elementary Schools** . Boston : Allyan and Bacon Inc .

- Santrock, J. (2003). **Psychology**, Boston: McGraw Hill.

- Strain, F.H.W. 1976. **Accountability in Reading instruction,** Ohio, Charles publishing company colombos, U.S.A.

- Tyler, Doris K., & Vasu, Ellen S. (1995). Locus of Control, Self Esteem, Achievement Motivation, and Problem Solving Ability: logo Writer and Simulations in the Fifth Grade Classroom. **Journal of Research on Computing in Education**, 28(1), 98-23.

- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. **Rethinking Reading Comprehension.** 51-81.

- Walker, Michael Leon. 1991. **A study of the Relative Effectiveness of a text book-study system (SQ3R), its variation (SRQ2R) and structure of text instruction (Reading Instruction)**, Master Thesis, Wayne state University, U.S.A.

- Wander, Diana Cooperman .1997. **The Effectiveness of Modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school,** Master Thesis, university of Miami, U.S.A.

الملحق (1)

القائمة النهائية لمهارات الاستيعاب القرائي

مستويات الاستيعاب القرائي	المؤشرات السلوكية
المستوى الحرفي	استخلاص معنى الكلمة من النص
	تعرف المعلومات في النص
	تحديد الأفكار الرئيسة
	ذكر الأسباب والنتائج
	تحديد التسلسل المنطقي
المستوى الاستنتاجي	اقتراح عنوان جديد للنص
	اكتشاف المعاني الضمنية
	استنتاج غرض الكاتب
	التنبؤ بالنتائج المتوقعة
	القدرة على شرح المفردات والتراكيب
المستوى الناقد	التفريق على شرح المفردات والتراكيب
	اكتشاف وجهة نظر الكاتب
	تقويم الأفكار
	اكتشاف التحيز أو التحامل
	اختيار أجمل تعبير

الملحق (2)

قائمة أسماء المحكمين

المؤسسة	التخصص	الاسم
الجامعة الأردنية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	أ.د. أمين الكخن
جامعة عمان العربية	تكنولوجيا التعليم	أ.د. حارث عبود
جامعة اليرموك	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	أ.د. حمدان نصر
جامعة اليرموك	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	أ.د. راتب عاشور
جامعة اليرموك	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	أ.د. عبد الكريم أبو جاموس
جامعة عمان العربية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	أ.د. ناصر المخزومي
جامعة عمان العربية	علم النفس / التربية الخاصة	د. أحمد عواد
الجامعة الهاشمية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	د. أكرم بشير
جامعة اليرموك	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	د. عبد الكريم حداد
جامعة عمان العربية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	د. يوسف المناصرة
مدارس فيلادلفيا	مشرف لغة عربية	أ. ماهر النابلسي
مدارس فيلادلفيا	مشرف	أ. محمود جرادات
مدارس فيلادلفيا	مشرفة	أ. منى إخلاصي
المدارس العصرية	معلمة لغة عربية	أ . عروب الشوابكة

الملحق (3)

اختبار قياس مهارات الاستيعاب القرائي (العاشر الأساسي)

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

بين يديك اختبار مصمم لأغراض البحث العلمي ، ويهدف إلى قياس درجة إتقانك لمهارات الاستيعاب القرائي ، أرجو قراءة التعليمات الآتية قبل الإجابة .

التعليمات :

- عدد الأسئلة (30) سؤالا .
- اختر إجابة واحدة فقط لكل سؤال .
- الزمن المخصص للاختبار (55) دقيقة .
- اقرأ فقرات الاختبار بتمعن قبل الإجابة .

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة :
مها شفيق شاكر

النص الأوّل :

وأنا أعدّ شاي الصباح ، لاحظت قطار النّمل يتحرك على الجدار القريب أمامي . مددت يدي مصوّبا سبّابتي إلى منتصف القطار ، قاصدا مشاكسة النّمل أو ملاعبته ، ولكنني وجدته في جنون الفزع _من أصبعي _ يفرّ في كل اتجاه ، حتى إن بعض النمل كان يسقط عن الحائط ، ولمحت نملتين وقعتا على جسم (الغلاية) التي تسخن .. ورحت أراقب النملتين في المحنة : الغلاية تزداد سخونة ، والنملتان تحاولان الخلاص، إن هما عمدتا إلى الهبوط وجدتا نار الموقد تفتح لهمنا الفم الحارق ، وإن صعدتا حتى الفوّهة ، يرجعهما الماء الذي بدأ يفور ، والسطح الذي تفرّان عليه يسخن ...يسخن ...

تتلهوج النملتان فرارا في كلّ الاتجاهات ، تصعدان ، تهبطان ، تتصادمان ، تتناءيان ، تقتربان ، ثمّ فجأة يدركهما السكون !

هل هي لحظة التسليم للموت ، أم هي لحظة التفكير في مخرج ؟

أنحني مدقّقا النظر ، فألمح النّملتين ترتعشان على سطح الغلاية المحمّى ، إنهما على وشك الاحتراق .

وبينما كانت الغلاية تئزّ ، ويلتهب سطحها ، تفاجئ عينيّ واحدة من النملتين بحركة لابدّ أنها كانت ذروة المخاطرة بالنسبة إليها ، إذ تقفز في الهواء مبتعدة ، بينما كانت الأخرى في حصار المحنة ، تسكن مستسلمة ، تتقلص محترقة ، وتتفحّم ، تصير نقطة رفيعة سوداء تتلاشى ... تتلاشى .

وأبحث عن المخاطرة ، التي قفزت من دائرة الموت إلى فضاء الهواء المجهول (بالنسبة لحجمها) ، فأجدها ... ها هي ذي تجري - في الأمان- على رخامة المطبخ على رخامة المطبخ ، أمدّ لها يدي برفق ، تصعد على أصبعي ، وأنقلها إلى الحائط ثمّ أتابعها ببصري وهي تجري ، تنتظم في قطار النمل الذي عاد يتكون من جديد .

(الدكتور محمد المخزنجي : فوق سطح ساخن : 42)

أسئلة النص الأوّل :

1- **كلمة (المشاكسة) الواردة في النص ، تعني** :

أ- مقابلة

ب-ملاحقة

جـ- مداعبة

د- مضايقة (حرفي ، تعرف المعنى)

2- **كلمة (الفزع) الواردة في النص تعني :**

أ- الخلاص

ب- المحنة

جـ- الخوف

د- القلق (حرفي ، تعرف المعنى)

3- **الفكرة العامة للنص ، هي :**

أ- الحيطة والحذر

ب- الاستسلام للحظة الموت
جـ- التفكير السليم عند المحن
د- الابتعاد عن الأماكن الخطرة (حرفي ، تعرف الفكرة العامة)

4- **بلغت القصة ذروة التأزم عند :**
أ- وقوف النملتين على الغلاية
ب- قفز النملة في الهواء
جـ- موت واحتراق النملة
د- تجمع قطار النمل من جديد (استنتاجي،فهم مضمون النص)

5- **كل ما يأتي من العبر التي نتعلمها من القصة عدا :**
أ- التفكير
ب- المغامرة
جـ- التأمل
د- التعاون (ناقد،إصدار حكم)

6- **التسلسل الصحيح لأحداث القصة** :
أ- الغلاية تزداد سخونة ، النملتان تحاولان الخلاص ، هبوط النملتين، إرجاع الماء لهما .

ب- النملتان تحاولان الخلاص ، إرجاع الماء لهما ، الغلاية تزداد سخونة ، هبوط النملتين

جـ- الغلاية تزداد سخونة ، النملتان تحاولان الخلاص ، إرجاع الماء لهما ، هبوط النملتين .

د- هبوط النملتين ، إرجاع الماء لهما ، الغلاية تزداد سخونة ، النملتان تحاولان الخلاص.
(حرفي)

7-**يعرف النمل بروح الجماعة ، يلمس ذلك في النص عند** :
أ- هروبه عند مشاكسة الكاتب له
ب- محاولة النملتين الفرار من الموت
جـ- انتظامه دوما في قطار جماعي
د- قفز النملة في الهواء (استنتاجي، فهم مضمون النص)

8- **أدرك السكون النملتين في لحظة :**
أ- التسليم للموت
ب- التفكير والتأمل
جـ- إدراكهما مدى درجة الغليان
د- التظاهر بالموت (استنتاجي، فهم مضمون النص)

9- **لو كنت مكان الكاتب فإن موقفك يكون :**
أ- مراقبة النملتين ملاحظا طريقة تفكيرهما
ب- محاولة إخراجهم من المحنة

جـ- إطفاء النار
د- قتلهما قبل أن يحرقهما الغليان (ناقد،إصدار حكم)

10- **أتظن أن الكاتب قد قصد النملة حقا أم وظفها كرمز ؟**
(ناقد، التنبؤ بالنتائج)

النص الثاني :

أمضى الفارس العربيّ في المدينة عشرين يوما ، ثمّ غادرها في ضحى يوم قائظ ، كانت نفسه منبسطة ، وكان قلبه منشرحا بقرب العودة إلى البيت والأهل .
ومضى في طريقه ممتطيا جواده ، مزهوّا به ؛ لأنه جواد عربيّ كريم ، لم يجر في الحلبة مرة إلا وأتى سابقا . والجواد على صاحبه العربيّ ، فهو رمز الفتوّة والفروسية ، والعربيّ رفيق بالحيوان الذي يخدمه في حلّه وترحاله .

ارتفعت الشمس حتى بلغت كبد السماء ، وصار الحرّ شديدا ، حتى كأنّ رمال الصحراء جمر متوقد . وإنه لفي بعض الطريق ، إذا به يلقى رجلا أرهقه الحرّ ، كان الرجل حافيا ، والرمال محرقة تحت قدميه ، فترجّل الفارس ، ودعا ذلك الرجل ليركب الجواد . فامتطاه شاكرا حامدا ، داعيا له بطول البقاء .

ولم يسيرا سوى لحظات ، حتى نهز الرجل الجواد ، فانطلق يعدو به ، وعند ذاك تبينت حقيقة الأمر ، لقد كان الرجل لصا محتالا ، قد سرق الجواد العزيز الحبيب ، فأطرق الفارس قليلا ثمّ صاح بأعلى صوته : (يا رجل .. يا أخي ّقف وخذ عني هذه الكلمات) .

أوقف اللصّ الجواد ، وأنصت للفارس الذي قال : الحصان حلال عليك يا أخي ، ولكنّي أرجوك أن تكتم هذا الأمر عن الناس ، لئلا ينتشر الخبر بين قبائل العرب ، فلا يغيث القويّ الضعيف ، ولا يرق الراكب للماشي ، فتصبح الصحراء خالية من المروءة و يزول بزوالها أجمل ما فيها . فإن المروءة زينة الصحراء ، والصحراء منزل الجود والكرم والفتوّة .

ويا للدهشة ! لقد عاد اللص حزينا آسفا ، وأقبل على الفارس خجلا وقلبه ممتلئ بالندم ، وقال للفارس : إن الكرم خلق نبيل ، وإنّ الصفح طبع الكرام فاصفح عن زلتي ،إني أعيد إليك جوادك أيّها الفارس النبيل ، خشية أن يقال : إن عربيا أساء لمن أحسن إليه ، فضاعت المروءة في رمال الصحراء .

(زهر الآداب)

أسئلة النص الثاني :

1- **كلمة (مزهوا) الواردة في النص تعني :**
أ – مفتخرا .
ب- خائفا .
جـ- فرحا .
د- قلقلا . (حرفي ، تعرف معنى)

2- **العنوان المناسب للنص :**
أ- جمال الصحراء .
ب- مروءة أعرابي .
جـ- الصبر .
د- خيل الصحراء . (استنتاجي، فهم اللغة المجازية)

3- **الأسلوب الأدبي الذي يطلق على (الحل والترحال) يسمى :**
أ- جناسا.
ب- ترادفا.
جـ- تناظرا .
د- تضادا . (حرفي)

4- **التسلسل الصحيح لأحداث القصة** :
أ- سرقة الجواد ، الحوار الذي دار بين العربي واللص ، إعادة اللص للجواد .
ب- الحوار الذي دار بين العربي واللص ، إعادة اللص للجواد ، سرقة الجواد
جـ- سرقة الجواد ، إعادة اللص للجواد ، الحوار الذي دار بين اللص والعربي.
د- الحوار الذي دار بين العربي واللص ، سرقة الجواد ، سرقة اللص للجواد
(استنتاجي ، فهم مضمون النص)

5- **تدل عبارة رمز(الفتوة والفروسية)الواردة في النص على :**
أ- المروءة والشجاعة .
ب- الشباب والقوة .
جـ- الصبر والقوة .
د-القوة والشجاعة . (استنتاجي ، تفسير العبارات)

6- **الكاتب في النص كان** :
أ- مبالغا .
ب- واقعيا .
جـ- خياليا .
د- متحيزا. (ناقد،إصدار حكم)

7- **واحدة مما يلي لم تكن من مواصفات الصحراء التي قالها العربي** :
أ- الصحراء زينتها المروءة.
ب- الصحراء منزل الجود والكرم.
جـ- الصحراء خالية من اللصوص .
د- الصحراء يغيث فيها القوي الضعيف . (حرفي)

8- **وصلت القصة ذروة التـأزم عند :**
أ- سرقة الجواد .
ب-إعادة الجواد.
جـ- ندم اللص .
د- مخاطبة العربي للص . (استنتاجي،فهم مضمون النص)

9- علامة الترقيم المناسبة لعبارة : يا رجل ----هي :
أ- النقطتان الرأسيتان :
ب- الفاصلة المنقوطة ؛
جـ- علامة التعجب !
د- علامة السؤال؟ (حرفي)

10- القيمة التي تتفق مع أفكار النص ،هي :
أ- حب الوطن
ب- عدم الإشراك بالله
جـ- الصدق مع النفس
د- احترام الخيل العربي (ناقد ،إصدار حكم)

النص الثالث :

قال الإمام علي - كرّم الله وجهه - يوما :

أما بعد ، فإنّ الدنيا قد أدبرت و آذنت بوداع ، وإنّ الآخرة قد أقبلت و أشرفت باطلاع ، و إن المضمار والسباق غدا ، ألا و إنكم في أيام أمل ، من ورائه أجل فمن أخلص في أيام أمله قبل حضور أجله ، نفعه عمله ، ولم يضره أمله ، ومن قصّر في أيام أمله قبل حضور أجله فقد خسر عمله ، وضرّه أمله . ألا فاعملوا لله في الرغبة كما تعملون له في الرهبة ، ألا و إني لم أر كالجنة نام طالبها ، ولم أر كالنار نام هاربها ، ألا و إنكم قد أمرتم بالظعن ، ودللتم على الزاد ، وإن أخوف ما أخاف عليكم اتباع الهوى ، وطول الأمل.

(ابن عبد ربه : العقد الفريد : 69/4)

أسئلة النص الثالث :

1- الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص، هو :
ا- المقالة
ب- السيرة الغيرية
جـ- الخطابة
د- السيرة الذاتية (استنتاجي ،فهم مضمون النص)

2-الفكرة التي أراد الإمام علي إيصالها هي :
أ- العمل من أجل الآخرة
ب- عدم النوم وترك العمل
جـ- طول الأمل في العمل
د- تحريم وتحليل بعض الأمور (ناقد،إصدار حكم)

3- عبارة (قد أمرتم بالظعن) الواردة في النص تعني :
أ- مخافة الله
ب- ترك المعاصي
جـ- الاستجابة لأوامر الله

د- الترحال والسفر (استنتاجي ،تفسير العبارات)

4- **الأسلوب الأدبي الذي يطلق على (الأجل والموت)،هو :**

أ- ترادفا

ب- جناسا

جـ- تضادا

د- طباقا (حرفي)

5- **عبارة(كالنار نام هاربها) الواردة في النص، تطلق على من** :

أ- يضيع ماله

ب- يعصي ربّه

جـ- يكثر نومه

د- يضل طريقه (استنتاجي،فهم اللغة المجازية)

6- **واحدة من الخيارات الآتية لم يرد الإمام علي إيصالها :**

أ- تذكير الناس بالله تعالى

ب- حثّهم على العمل النافع

جـ- ترهيبهم من غضب الله

د- تصبيرهم على الجوع والفقر (ناقد، إصدار حكم)

7- **عبارة (المضمار والسباق غدا) تدلّ على وجود:**

أ- تنافس

ب- تجارة

جـ- سفر

د- شجار (استنتاجي،فهم اللغة المجازية)

8- **يعود الضمير في كلمة (ورائه) الواردة في النص :**

أ- الأيام

ب- الأمل

جـ- السباق

د- المضمار (استنتاجي ، فهم اللغة المجازية)

9- **الحرف (قد) الوارد في عبارة "الدنيا قد أدبرت " يفيد :**

أ- التحقيق

ب- الاستئناف

جـ- التشكيك

د- الزيادة (حرفي)

10- **يقصد بكلمة (غداً) في عبارة (إن المضمار والسباق غدا) هو :**

أ- اليوم الذي يلي هذا اليوم

ب- يوم سباق الجياد

جـ- المستقبل القريب المنظور

د- يوم القيامة (استنتاجي، فهم اللغة المجازية)

الملحق (4)

الإجابة النموذجية لاختبار الاستيعاب القرائي

الفقرة	الإجابة الصحيحة				الفقرة	الإجابة الصحيحة			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1			*		16		*		
2			*		17			*	
3			*		18			*	
4		*			19	*			
5				*	20			*	
6	*				21			*	
7			*		22	*			
8		*			23				*
9		*			24	*			
10					25		*		
11	*				26				*
12		*			27	*			
13				*	28		*		
14	*				29	*			
15		*			30				*

الملحق (5)

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.39	0.44	16	0.57	0.47
2	0.43	0.40	17	0.43	0.47
3	0.57	0.47	18	0.43	0.47
4	0.57	0.47	19	0.57	0.47
5	0.43	0.47	20	0.43	0.40
6	0.57	0.47	21	0.39	0.44
7	0.43	0.40	22	0.43	0.40
8	0.43	0.47	23	0.57	0.47
9	0.57	0.47	24	0.57	0.47
10	0.39	0.44	25	0.43	0.40
11	0.43	0.40	26	0.43	0.47
12	0.43	0.47	27	0.39	0.44
13	0.39	0.44	28	0.43	0.40
14	0.57	0.47	29	0.43	0.40
15	0.43	0.40	30	0.43	0.47

الملحق (6)

اختبار مقياس دافعية التحصيل

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس بعض أنماط السلوك ، أمام كل منها خمس تدريجات في (ورقة الإجابة) اقرأ البنود بتمعن ثمّ ضع علامة (×) عند الإجابة التي تنطبق عليك أمام كل بند منها ، يرجى الإجابة على جميع البنود باختيار إجابة واحدة فقط علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة ، فالإجابات تختلف وفقا لحالة الأفراد :

مثال :

البند	الإجابة				
إذا اعترضتني صعوبات أصر على الوصول لهدفي	**دائما**	**كثيرا**	**أحيانا**	**نادرا**	**لا ينطبق**
				×	

الرقم	البنود	الإجابة				
	البعد الأول : المثابرة	**دائما**	**كثيرا**	**أحيانا**	**نادرا**	**لا ينطبق**
1	**عندما أبدأ عمل أحرص على إكماله**					
2	**عندما يطلب مني أداء عمل أحرص على إنجازه بإتقان**					
3	**إذا كلفت بأداء عمل أنجزه بسرعة**					
4	**أحرص على أداء الواجب الذي يطلب مني في الموعد المحدد**					
5	**أبذل جهدي لتحقيق النجاح بتفوق**					
6	**أنا أتميز بقوة الإرادة**					
7	**أنا صبور**					
8	**أنا شجاع (أتخذ خطوة البداية)**					
9	**عندما أحصل على درجة منخفضة فإن ذلك يدفعني إلى المزيد من الجهد**					
10	**عندما أجد صعوبة في أداء واجب ما أتركه**					
11	**أنا لا أيأس بسهولة**					
12	**أبذل جهدي للتغلب على الصعوبات الأسرية التي تعترض نجاحي**					
13	**عندما يطرح المعلم سؤالا صعبا أحاول قدر الإمكان التوصل للإجابة عليه**					
14	**عندما تعترضني صعوبات تحول دون طموحي أثابر للتغلب عليها**					
15	**أؤمن ببيت الشعر التالي :** **وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا**					
16	**عندما أجد نقطة غامضة في الدرس أحاول الاستعانة بمراجع خارجية لمعرفتها**					

الرقم	**البعد الثاني : الطموح**	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	لا ينطبق
17	**لدي العديد من الطموحات المستقبلية**					
18	**أسعى جاهدا لتحقيق طموحاتي**					

19	أشعر أنني أعيش في الحياة بلا هدف	
20	أحرص على وضع خطة لمستقبلي وأسعى لتحقيقها	
21	أنا حريص على إثبات كفايتي بين زملائي	
22	أشعر أن لا فائدة من دراستي	
23	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تحتاج التفوق فيها إلى قدرات خاصة	
24	أحب المشاركة في المسابقات المدرسية	
25	أبذل جهدي للتفوق في دراستي	
26	أشعر أني إنسان فاشل عند حصولي على درجات منخفضة	
27	أشعر أن العمل المدرسي عمل ذو قيمة كبيرة	
28	أحرص على بذل الجهد للحصول على معدل يؤهلني للالتحاق بالكلية التي أرغب فيها	
29	أنا متحمس للحياة	
30	أحب أن أكون من المتفوقين في فصلي	
	البعد الثالث : وجود هدف	دائما كثيرا أحيانا نادرا لا ينطبق
31	أتمنى أن تكون لي مكانة مرموقة في المجتمع	
32	أثق بقدراتي على تحقيق النجاح	
33	لا أحتاج إلى التذكير في تأدية واجباتي	
34	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى لتحقيقه	
35	أتحمل المصاعب في سبيل إنجاز ما أريد	
36	أشعر أن لدي قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية	
37	أبدأ في المذاكرة دون أن يطلب مني ذلك	
38	إذا اعترضتني صعوبات أصر على الوصول إلى هدفي	
39	عندما يكون لدي امتحان أبذل كل جهدي في الاستعداد له	
40	في فترة الامتحانات أضع جدولا للدراسة	
41	أنا أدرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق	
42	إذا اقتنعت بفكرة لا أتردد في تنفيذها	

الملحق (7)

دليل المعلم لاستراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة

أخي المعلم / أختي المعلمة :

انطلاقا من الحرص على مواكبة تطوير التعليم وجعل التعلم مسؤولية المتعلم ، نضع بين يديك دليلا يهدف إلى مساعدتك على زيادة قدرة الطلبة في فهم المقروء عند تدريسك النصوص القرائية المقررة ،في الصف العاشر الأساسي ، باستخدام اسراتيجيتي روبنسون، ويتوقع منك أن تنفذ خطوات الاستراتيجية بحسب الدليل المعد لك لذا يرجى منك ما يأتي :

1- قراءة الدليل قراءة فاحصة دقيقة .

2- الالتزام بخطوات الدليل بكل دقة حتى يحقق الأهداف المرجوة منه.

3- الاستفسار عن أي خطوة من خطوات الدليل تجد صعوبة في كيفية تنفيذها .

4- تسجيل أية ملاحظة تظهر معك أثناء عملية التطبيق لمناقشتها وإيجاد الحل المناسب لها لتلافيها في الخطوات اللاحقة .

5- فهم الخطوات بشكل دقيق والاستعداد لأي سؤال يطرح من الطالب والإجابة عنه .

6- ضرورة الإحاطة بالموضوع الذي ستقوم بتدريسه من خلال قيامك بالقراءة الإضافية لإثراء الموضوع وتقديم معلومات تحفز الطلبة على إنتاج المعرفة .

7- متابعة الطلبة أثناء تنفيذ العمل بالتجول بينهم والإجابة عن أسئلتهم .

8- التزام بالوحدة التي يحددها معد الدليل لك ، لكي تحقق الأهداف المرجوة من الاستراتيجية .

9- عرض نتاجات التعلم التي تتوقع من الطلبة إتقانها بعد تعلم الطلبة للنص .

10-توضيح خطوات الاستراتيجية للطلبة ، وأهميتها بالنسبة لهم .

11- تدريب الطلبة على استخدام الاستراتيجية من خلال نماذج تنفذها أمامهم .

12- التأكد من تهيئة البيئة الصفية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية .

مقدمـة :

يوفر هذا الدليل المادة التعلمية لتطوير خبرات المعلمين على استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم الذاتي ، وتهدف إلى رفع مستوى تحصيل الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي .

هدف الدليل :
تدريب معلم الصف العاشر على التدريس وفق استراتيجية قائمة على التعلم الذاتي وزيادة خبرتهم في هذا المجال .

الأهداف الخاصة للدليل :

1- إكساب المعلمين مهارة التدريس باستخدام استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم الذاتي .
2- تعريف المعلمين بخطوات الاستراتجيتين .
3-رفع المستوى تحصيل الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر.
4- زيادة وعي الطلبة بأهمية الاستراتيجية ، ودورها الفاعل في عملية التعليم .
5- تعريف المعلمين بالمصطلحات والمفاهيم ، (استراتيجية ، تعلم ذاتي) .

خطوات إعداد دليل المعلم

لتحقيق أهداف الدراسة ،ولضمان درجة عالية من الإتقان ، ستعد الباحثة دليلا لاستخدام استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة ، يحوي إرشادات تساعد المعلم والمعلمة في تطبيق الاستراتيجية وتنفيذها ، وستتبع الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الدليل :
- تقسيم خطوات الاستراتيجيتين إلى خطوات إجرائية تقود إلى تنفيذ الاستراتيجيتين بيسر وسهولة .
- إعداد نموذج يوضح للمعلم والمعلمة خطوات تنفيذ الاستراتيجية بشكل عملي ، ينفذ بطريقة التعلم المنفرد وسيعتمد في ذلك نص من خارج الوحدات الدراسية المقررة في كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي .
- تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرس باستخدام استراتيجيتي روبنسون ، وهي وحدة آداب الاستئذان والسلام ،ووحدة أمثال وحكم ، ووحدة وصف الحمى .
- تحليل محتوى نصوص الاستيعاب القرائي بشكل مفصل ، وتحديد نتاجات التعلم لكل نص من النصوص المستهدفة التي يتوقع من الطالب إتقانها بعد دراسته هذه النصوص .
- إعداد خطة مقترحة للسير في تدريس كل نص من نصوص الاستيعاب القرائي المستهدفة بما يتناسب مع خطوات الاستراتجيتين ، لكل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية .
- عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها .
- مدى مناسبة الدليل من حيث الصياغة اللغوية لكل من الطالب والمعلم .
- عرض الدليل على المعلم والمعلمة اللذين سيقومان بالتدريس ، لإبداء رأيهما في وضوح خطوات الاستراتجيتين بالنسبة لهما وللطلبة .
- بعد الانتهاء من إعداد الدليل يتم الاتفاق مع المعلم والمعلمة على الالتقاء اليومي لمدة من الوقت للتدرب على خطوات الاستراتجيتين ، والاتفاق على وقت تنفيذ الدراسة.
المواد اللازمة :
- كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي .
- دليل المعلم .

- بيئة تدريسية مناسبة .

الاجراءات :
- تحديد مكان الورشة .
- تحديد أيام التدريب (الأحد والثلاثاء والخميس) .
- عدد الجلسات : أربع جلسات ، مدة كل جلسة (45) دقيقة .

خطوات استراتيجية روبنسون الأصلية والمطورة :

اسراتيجية روبنسون الأصلية : هي مجموعة من الخطوات المعروفة بالرمز SQ3R والتي تحوي خمس خطوات وضعها البروفسور الأمريكي فرانسيس روبنسون عام 1970 و تتمثل في القراءة المتصفحة(survey) ليتمكن الطالب من تعرف الفكرة العامة ، ثم الخطوة الثانية وهي طرح الأسئلة (question) ثم القراءة المتأنية (read) ثالثا ، ثم الاستذكار (recite)وعندها يتوقف الطالب محاولاً الإجابة عن الأسئلة المطروحة وأخيرا المراجعة(review)وهي فرصة لترسيخ الاستيعاب القرائي .

استراتيجية روبنسون المطورة : هي مجموعة من الخطوات المعروفة بالرمز SRQ2R وتحوي الاستراتيجية الخطوات الخمسة السابقة الذكر إلا أن الفرق يأتي في تقدم خطوة على أخرى ، وتبدأ في القراءة المتصفحة(survey) ، ثم القراءة المتأنية(read)ثم طرح الأسئلة (question)ثم خطوة الاستذكار(recite)وتنتهي بالمراجعة(review).

وفيما يلي تفصيل الخطوات :

خطوة التصفح : وتعني استطلاع أو تصفح النص المكتوب ، وهذه الخطوة لا تستغرق وقتا طويلا ، وتهيئ القارئ للتعامل مع النص المكتوب .

خطوة طرح الأسئلة : وهي خطوة تساعد القارئ على فهم النص بصورة أفضل ، كأن يتعرف من خلالها الأفكار العامة والفرعية للنص .

خطوة القراءة المتأنية : وهي القراءة التي تهدف إلى استيعاب المضامين الموجودة بين السطور .

خطوة الاستذكار : يحاول القارئ استذكار ما قرأ ، ويضع كتابه جانبا ، محاولا الإجابة عن الأسئلة .

خطوة المراجعة : وفيها يعود القارئ إلى الكتاب ليجيب عن الأسئلة التي لم يستطع الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .

و تختلف الاستراتيجية الأصلية عن المطورة ، بأن خطوة الأسئلة في الاستراتيجية الأصلية تسبق القراءة المتأنية ، أما الاستراتيجية المطورة فإن خطوة القراءة المتأنية تسبق خطوة طرح الأسئلة .

خطـوات تـدريس المجوعـة التجريبيـة الأولـى ، باسـتخدام اسـتراتيجية روبنسون المطورة (SRQ2R) :

أ- مقدمة الحصة (5 دقائق) .
ب- التصفح (3 دقائق) .
ج- القراءة (6 دقائق) .
د- الأسئلة (8 دقائق) .
ه- الاستذكار (10 دقائق) .
و- المراجعة (7 دقائق) .

* وقت انتقالي لتوزيع المهمات (4 دقائق) ، فيكون المجموع (43 دقيقة)

1- يطلب المعلم من الطلاب تصفح النص القرائي من خلال القراءة الصامتة السريعة، وذلك لتنشيط خبراتهم السابقة .
2- يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره وتفاصيله .

3- يضع الطالب الأسئلة حول النص الذي بين يديه والتي ستقوده إلى البحث على إجاباتها .
4- يطلب المعلم من الطلاب أن يستذكروا الإجابات من دون النظر إلى النص ، من خلال ذاكرتهم .
5- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص ليتأكدوا من إجاباتهم وليجيبوا عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
6- بعد الانتهاء يجمع المعلم الأوراق لتصحيحها وتعاد للطلبة للتغذية الراجعة .

خطوات تدريس المجموعة التجريبية الثانية ، باستخدام استراتيجية روبنسون الأصلية (SQ3R) :

أ- مقدمة الحصة (5 دقائق) .
ب- التصفح (3 دقائق) .
ج- الأسئلة (8 دقائق) .
د- القراءة (6 دقائق) .
ه- الاستذكار (10 دقائق)
و- المراجعة (7 دقائق) .

* وقت انتقالي لتوزيع المهمات (4 دقائق) ، فيكون المجموع (43 دقيقة) .

1- يطلب المعلم من الطلاب تصفح النص القرائي من خلال القراءة الصامتة السريعة وذلك لتنشيط خبراتهم السابقة .
2- يضع الطالب الأسئلة حول النص الذي بين يديه والتي ستقوده إلى البحث على إجاباتها .
3- يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره وتفاصيله .

4- يطلب المعلم من الطلاب أن يستذكروا إجاباتهم دون النظر إلى النص،من خلال الذاكرة .
5- يطلب المعلم من الطلاب مراجعة النص ليتأكدوا من إجاباتهم ، وليجيبوا عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
6- بعد الانتهاء يجمع المعلم الأوراق لتصحيحها وتعاد للطلبة للتغذية الراجعة .

خطوات تدريس المجموعة الضابطة :

يقوم المعلم بتدريس طلاب المجموعة الضابطة وفق الخطوات المعتادة الآتية :
1- إعطاء مقدمة تمهيدية لمحتوى النص .
2- تكليف الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة .
3- طرح أسئلة على الطلبة بعد القراءة الصامتة ويتلقى المعلم الإجابات ثم المناقشة.
4- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة .
5- يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة جهرية معبّرة .
6- يشرح المعلم فقرات النص وتحليلها .
7- تكليف الطلبة بحل أسئلة الدرس الموجودة في الكتاب المدرسي .
8- متابعة المعلم تنفيذ واجبات حل الأسئلة وتصحيحها .

أدوات التقويم :

1- التقويم المعتمد على قوائم الرصد .
2- التقويم المعتمد على الملاحظة من خلال السجل القصصي .

ملاحظة : بإمكان المعلم استخدام أداتي التقويم السابقتي أو إحداهما .

الخطوات المتبعة قي سير حصص النصوص الأدبية ، المدّرسة وفق استراتيجية روبنسون المطورة SQ3R ، وعلى المعلم مراعاة الوقت المحدد لكل خطوة من الخطوات :

النص الأول (الأحاديث النبوية الشريفة) :
النتاجات الخاصة :

يتمكن الطالب من أن :

1- يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .
2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .
3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .
4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .
5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.
6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.
7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .
8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .

أدوات التقويم :

1- الملاحظة (السجل القصصي).
2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :

1- الكتاب المدرسي .
2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :

1- يمهد المعلم للنص الأحاديث النبوية الشريفة ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بالحديث النبوي، وأهميته كتشريع ثان للدين الإسلامي ، وحرص الصحابة على حفظه ونقله بصدق وأمانة.
2- يكلف المعلم الطلبة بقراءة الأحاديث قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام للنص .
3- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة لنص الأحاديث ،والتي ستعينهم على فهم النص بصورة أفضل لمدة(8) دقائق .
4- يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .
5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10)دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .
6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة(7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SQ3R

الموضوع : الأحاديث الشريفة

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد.	الاستئذان الحديث النبوي	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بأهمية الأحاديث الشريفة .	الملاحظة	الكتاب المدرسي
2- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.	متن الحديث	يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت	قائمة الرصد	
3- يقرأ الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره ومضمونه العام.	السند الصحابي	يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف.	الملاحظة	
4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص.	التابعي	يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم .		
5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة			قائمة الرصد	

الخطوات المتبعة في سير حصص النصوص الأدبية ، المدّرسة وفق استراتيجية روبنسون المطورة SRQ2R ، وعلى المعلم مراعاة الوقت المحدد لكل خطوة من الخطوات :

النص الأول (الأحاديث النبوية الشريفة) :
النتاجات الخاصة :
يتمكن الطالب من أن :
1- يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .
2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .
3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .
4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .
5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.
6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.
7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .
8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .
أدوات التقويم :
1- الملاحظة (السجل القصصي)
2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :
1- الكتاب المدرسي .
2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :
1- يمهد المعلم النص الأحاديث النبوية الشريفة ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بالحديث النبوي، وأهميته كتشريع ثان للدين الإسلامي ، وحرص الصحابة على حفظه ونقله بصدق وأمانة.
2- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة الأحاديث قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام للنص .
3- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .
4- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة لنص الأحاديث ،والتي ستعينهم على فهم النص بطريقة أفضل لمدة(8) دقائق .
5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10) دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .
6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة (7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SRQ2R

الموضوع : الأحاديث الشريفة

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد.	الاستئذان	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بأهمية الأحاديث الشريفة .	الملاحظة	الكتاب المدرسي
	الحديث النبوي			
2- يقرا الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره ومضمونه العام.	متن الحديث	يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت	قائمة الرصد	
	السند			
3- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.	الصحابي	يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف.	الملاحظة	
4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص.	التابعي	يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم .		
5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة			قائمة الرصد	

النص الثاني (وصف الحمى) : استراتيجية SQ3R

النتاجات الخاصة :

يتمكن الطالب من أن :

1- يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .
2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .
3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .
4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .
5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.
6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.
7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .
8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .

أدوات التقويم :

1- الملاحظة (السجل القصصي)
2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :

1- الكتاب المدرسي .
2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :

1- يمهد المعلم للنص الشعري ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بأبي الطيب المتنبي، وأهميته شعره والمكانة التي حظي بها ، والأسباب التي دعته إلى نظم قصيدة وصف الحمى .

2- يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص الشعري قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام للقصيدة .

3- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة للنص الشعري ،والتي ستعينهم على فهم النص بطريقة أفضل لمدة(8) دقائق .

4- يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .

5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10) دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .

6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة(7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .

7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SQ3R

الموضوع : وصف الحمى

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد. 2- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد. 3- يقرأ الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكار النص ومضمونه . 4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص. 5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة	الحمى بنات الدهر السقم العائد السرايا الحمام المرام السجام العليق	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بأبي الطيب المتنبي (حياته وشعره) . يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف. يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم .	الملاحظة قائمة الرصد الملاحظة قائمة الرصد	الكتاب المدرسي

النص الثاني (وصف الحمى) : استراتيجية SRQ2R

النتاجات الخاصة :
يتمكن الطالب من أن :
1- يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .
2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .
3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .
4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .
5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.
6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.
7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .
8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .

أدوات التقويم :
1- الملاحظة (السجل القصصي)
2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :
1- الكتاب المدرسي .
2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :
1- يمهد المعلم للنص الشعري ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بأبي الطيب المتنبي، وأهميته شعره والمكانة التي حظي بها ، والأسباب التي دعته إلى نظم قصيدة وصف الحمى .
2- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص الشعري قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام للقصيدة .
3- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .
4- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة للنص الشعري ، والتي ستعينهم على فهم النص بصورة أفضل لمدة(8) دقائق .
5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10) دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .
6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة(7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SRQ2R

الموضوع : وصف الحمى

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد.	الحمى بنات الدهر	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بأبي الطيب المتنبي (حياته وشعره) .	الملاحظة	الكتاب المدرسي
2-يقرا الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره ومضمونه العام.	السقم العائد	يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت	قائمة الرصد	
3- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.	السرايا الحمام	يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف.	الملاحظة	
4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص.	المرام السجام	يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم .		
5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة	العليق		قائمة الرصد	

النص الثالث (أمثال وحكم) : استراتيجية SQ3R

النتاجات الخاصة :

يتمكن الطالب من أن :

1 - يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .

2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .

3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .

4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .

5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.

6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.

7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .

8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .

أدوات التقويم :

1- الملاحظة (السجل القصصي)

2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :

1- الكتاب المدرسي .

2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :

1- يمهد المعلم للنص القرائي ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بالأمثال والحكم، والأهمية التي حظيت بها بين الناس باختلاف الأزمنة ، والأسباب التي قادت الشعوب إلى ابتكارها .

2- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام النص .

3- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة للنص ،والتس ستعينهم على فهم النص بصورة أفضل لمدة(8) دقائق .

4- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .

5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10) دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .

6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة(7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .

7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SQ3R

الموضوع : وحدة أمثال وحكم

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد.	المثل الحكمة	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بالأسباب التي أدت إلى ظهور الحكم والأمثال	الملاحظة	الكتاب المدرسي
2- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد	جزاء سنمار	يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت	قائمة الرصد	
3- يقرأ الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .	الحديد بالحديد يفلح المكثار كحاطب الليل	يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف.	الملاحظة	
4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص.	مواعيد عرقوب	يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم.		
5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة	المرء بأصغريه		قائمة الرصد	

النص الثالث (أمثال وحكم) : استراتيجية SRQ2R

النتاجات الخاصة :
يتمكن الطالب من أن :
1- يقرأ النص قراءة صامتة في زمن محدد .
2- يقرأ النص قراءة متأنية لفهم أفكاره العامة ومضمونه .
3- يفسر المفردات والتراكيب الجديدة .
4- يستخلص ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية .
5- يصدر الأحكام على النصوص التي يقرؤها.
6- يجيب عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد.
7- يستذكر إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص .
8- يراجع إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة .

أدوات التقويم :
1- الملاحظة (السجل القصصي)
2- التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

مصادر التعلّم (الوسائل) :
1- الكتاب المدرسي .
2- أوراق العمل .

خطوات سير الحصة :
1- يمهد المعلم للنص القرائي ، لمدة(5) دقائق من خلال التعريف بالأمثال والحكم، والأهمية التي حظيت بها بين الناس باختلاف الأزمنة ، والأسباب التي قادت الشعوب إلى ابتكارها .
2- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة ولمدة(3) دقائق ، حتى يتعرف الطلبة الجو العام النص .
3- يكلّف المعلم الطلبة بقراءة النص قراءة متأنية ويوجههم لفهم النص وفهم أفكاره لمدة(6) دقائق ملاحظا أداءهم أثناء القراءة .
4- يضع الطلبة الأسئلة المخصصة للنص ،والتي ستعينهم على فهم النص بصورة أفضل لمدة (8) دقائق .
5- يطلب المعلم من الطلبة معاودة استذكار الإجابات، التي قاموا بإجابتها ، لمدة(10) دقائق ، وفي هذه الخطوة على الطلبة عدم العودة إلى النص، فقط الإجابة تكون من خلال ذاكرتهم .
6- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النص والأسئلة ، لمدة(7) دقائق حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التي لم يتسن لهم الإجابة عنها في خطوة الاستذكار .
7- يقوم المعلم بسحب الأوراق لتصحيحها، ثم إعادتها إلى الطلبة من أجل عملية التغذية الراجعة.

استراتيجية SRQ2R

الموضوع : وحدة أمثال وحكم

النتاجات الخاصة	المفاهيم والمصطلحات	الإجراءات	التقويم	مصادر التعلم
1- أن يقرا الطلبة النص قراءة صامتة في زمن محدد.	المثل الحكمة	التهيئة الحافزة : يمهد المعلم للموضوع المراد طرحه على الطلبة ، كأن يعرف الطلبة بالأسباب التي أدت إلى ظهور الحكم والأمثال	الملاحظة	الكتاب المدرسي
2- يقرا الطلبة النص قراءة متأنية لفهم أفكاره ومضمونه العام.	جزاء سنمار الحديد بالحديد يفلح	يوزع المعلم المهام على الطلبة مراعيا الوقت	قائمة الرصد	
3- يجيب الطلبة عن الأسئلة المخصصة للنص بزمن محدد	المكثار كحاطب الليل	يقوم المعلم بمتابعة الطلبة وملاحظتهم في كل خطوة من خطوات الأهداف.	الملاحظة	
4- يستذكر الطلبة إجابات الأسئلة دون النظر إلى النص.	مواعيد عرقوب	يستلم المعلم الإجابات من الطلبة لتصحيحها وإعادتها لهم.	قائمة الرصد	
5- يراجع الطلبة إجاباتهم التي لم يقوموا بإجابتها في الخطوة السابقة	المرء بأصغريه			